

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Universidad Zaragoza



Trabajo Fin de Máster (A)

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas,
Artísticas y Deportivas

Especialidad: Lengua castellana y Literatura

*Con la literatura a otra parte: animación a la lectura y a la
escritura desde un enfoque interdisciplinar*

Alumna: Marta Ortel Loras

Tutora: Dra. María José Galé Moyano

Curso académico: 2013-2014

Índice:

1. INTRODUCCIÓN. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	3
2. ESTRUCTURA DEL CURSO	4
2. 1. Competencias generales del Máster	4
2. 2. Organización del curso y relación de módulos y competencias específicas del Máster	5
2.2.1. Formación genérica	5
2.2.2. Formación específica	14
3. SELECCIÓN DE DOS TAREAS	23
3.1. Justificación	23
3.1.1 Sobre la Unidad didáctica	24
3.1.2. Sobre el Proyecto de investigación, innovación y evaluación	25
3. 1. 3. Relación entre ambas tareas	26
3. 2. Unidad didáctica	27
3. 2. 1. Puesta en práctica y resultados	40
3. 3. Proyecto de investigación, innovación y evaluación	41
3. 3. 1. Puesta en práctica y resultados	49
4. CONCLUSIÓN FINAL Y PROPUESTAS PARA EL FUTURO	51
5. BIBLIOGRAFÍA	54

1. INTRODUCCIÓN. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo

En primer lugar, me gustaría presentar los motivos que me llevaron a decidir cursar este Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Estudié Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza y en University of Birmingham, gracias al Programa Erasmus, a la vez que cursaba estudios superiores de Música en el Conservatorio Superior de Música de Aragón. Desde muy pequeña, sentía una fuerte predilección tanto por la Lengua y la literatura como por la Música, por lo que me fue bastante fácil decidirme por estos estudios superiores. Nunca me había planteado ejercer la labor docente hasta que, mientras estudiaba, tuve la oportunidad de trabajar como profesora en escuelas de música regladas y de impartir clases particulares tanto de Lengua y Literatura como de Música. Entonces pude comprobar lo a gusto y lo satisfecha que me sentía realizando ese trabajo y decidí encaminarme hacia el mundo de la enseñanza comenzando por matricularme en este Máster, ya que es un requisito para poder ejercer la docencia porque completa la formación pedagógica y didáctica que a las licenciaturas les falta, con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.

La duda se me planteaba a la hora de elegir una especialidad y tener que decantarme por Lengua y literatura o por Música, dos ámbitos que me complacen por igual, quizás porque también encuentre numerosas similitudes entre ellos y, en muchas ocasiones, funcionen de manera complementaria, puesto que la música no deja de ser un lenguaje que además comparte numerosas relaciones con otras manifestaciones artísticas como la literatura. Finalmente, opté por especializarme en Lengua y Literatura, ya que, lamentablemente, los estudios musicales de la enseñanza obligatoria se veían afectados muy negativamente por las nuevas reformas que tenía en mente la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). A pesar de esta decisión, me es inevitable relacionar constantemente ambas materias y plantearme muchos aspectos de la enseñanza de manera interdisciplinar, por la cual aboga la enseñanza actual ya que fomenta la comunicación y coordinación entre departamentos y desdibuja las muchas veces excesivas fronteras en las que la organización de la educación compartimenta la visión del mundo. Para Posada Álvarez, “la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales, es decir, una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por

consiguiente, un enriquecimiento mutuo” (2013: 20). Esta concepción se refleja en algunas de las actividades planteadas a lo largo del Máster o mismamente propuestas en la Unidad didáctica o el Proyecto de innovación que se desarrollan en este trabajo.

En segundo lugar, me gustaría añadir que, a pesar de haber adquirido cierta experiencia docente, ésta había sido particular o con grupos reducidos. Además, en el caso de las enseñanzas musicales extraescolares, el alumnado no suele presentar problemas de motivación y todo lo que ello conlleva. Por eso, el Máster en Profesorado me planteaba un nuevo reto y ciertas dudas acerca de si me iba a gustar desempeñar la labor docente en un centro de Secundaria con grupos de hasta 35 estudiantes con cualquier tipo de circunstancias, no siempre las deseadas. Esa incertidumbre no se resolvería hasta el Prácticum II y III, cuando, entre otras cosas, se nos brinda la oportunidad de conocer la realidad de los centros e intervenir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

En tercer lugar, debo destacar la importancia de dicho periodo por otro motivo. A lo largo de las clases teórico-prácticas del Máster, la sensación del alumnado en algunas ocasiones peca de escepticismo acerca de lo que está aprendiendo. Sin embargo, al llegar las prácticas, todo lo trabajado en las clases cobra sentido ya que se tiene la oportunidad de llevarlo a cabo en la realidad y así comprobar la utilidad y funcionalidad de lo aprendido durante los seis meses anteriores. Por otro lado, el planteamiento de trabajo del Máster me parece muy adecuado, puesto que supone un ejemplo de lo que pretende transmitir al invitar al esfuerzo constante y diario que favorece el aprendizaje profundo.

2. ESTRUCTURA DEL CURSO

2.1. Competencias generales del Máster

Del mismo modo que el alumnado de Secundaria debe adquirir una serie de *competencias* –término novedoso que aparece en la legislación educativa de 2006– que le capaciten para la inserción en la vida adulta, los estudiantes de este Máster en Profesorado también debemos interiorizar otras competencias generales que nos faculten para el ejercicio docente. De este modo, al concluir el curso, debemos *saber*, es decir, ser capaces de dominar una serie de contenidos relativos a nuestra especialidad que, en principio, ya han sido adquiridos a lo largo de la licenciatura. Sin embargo, ser un experto en la materia no garantiza la buena labor docente. Para ello, es necesario *saber ser* y

saber estar, es decir, ser modelos de conducta adecuados para el alumnado y adoptar una actitud que favorezca el clima del aula y las relaciones interpersonales de sus miembros, algo esencial en una profesión de trato personal constante. Por último, los futuros docentes debemos *saber hacer* mediante la adquisición de una serie de procedimientos y estrategias que respondan a las demandas que la educación exige.

2.2 Organización del curso y relación de módulos y competencias específicas del Máster

Este Máster en Profesorado de Secundaria se completa con la superación de 60 créditos ECTS y se estructura en torno a dos cuatrimestres donde, a su vez, las asignaturas se organizan respecto a módulos. El primer cuatrimestre se caracteriza por un espíritu genérico que engloba aspectos de contexto y psicopedagogía comunes a todas las especialidades, exceptuando dos asignaturas de carácter específico. El hecho de que varias especialidades compartamos clase ofrece grandes ventajas por la interacción entre modalidades que puede surgir. No olvidemos que en un centro educativo deberemos establecer, en menor o mayor medida, una comunicación con el equipo docente de todas las especialidades de los grupos en los que intervengamos. Además, por recomendación de los módulos genéricos, he tenido la oportunidad de trabajar conjuntamente con alumnado de otras modalidades, por lo que nuestro planteamiento de las tareas siempre ha tenido una visión interdisciplinar. El segundo cuatrimestre es idiosincrático de cada especialidad. También es completamente necesario porque se trabajan las necesidades concretas para el ejercicio docente de cada modalidad. A pesar de que la carrera universitaria de la que procedemos nos proporciona unos conocimientos de experto en la materia, aquí se nos da una nueva concepción imprescindible orientada fundamentalmente hacia la Educación Secundaria. A continuación, reflexionamos sobre la utilidad de cada asignatura cursada a lo largo del curso:

2.2.1. BLOQUE DE FORMACIÓN GENÉRICA

MÓDULO 1: Contexto de la actividad docente.

Este módulo, que se corresponde con una asignatura homónima de 4 créditos ECTS, trabaja la competencia específica número uno de este Máster: “Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en

la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”. Si atendemos a dicha competencia, observamos que este módulo resulta imprescindible para conocer el contexto en el que nos deberemos desenvolver como futuros docentes. Para ello, se subdivide en dos partes:

1. *Contexto legislativo*: En ella se nos da a conocer la idiosincrasia de las diferentes leyes del sistema educativo español y su evolución desde la Ley Moyano (1857) hasta la actual y todavía vigente LOE (2006), en la que nos centramos con mayor profundidad. El conocimiento de este asunto es esencial, ya que siempre debemos actuar conforme a lo establecido por la ley. Por otro lado, atendemos a las características y funciones de los diferentes órganos de gobierno de un centro educativo y analizamos los diversos documentos sobre los que se sostiene, desde los más generales como el PEC (Proyecto Educativo de Centro) hasta los más específicos como las Programaciones de aula o los proyectos propios. Como obra de apoyo a estas cuestiones, se nos recomienda la consulta *Comprender nuestros centros educativos* (2007), del profesor José Luis Bernal Agudo, un texto con un estilo muy claro y sencillo, y se nos familiariza con el uso de la página *web* de Educación del Gobierno de Aragón, imprescindible para la labor docente. Además, para conocer diferentes realidades sobre un mismo aspecto, se nos encarga la tarea de realizar un trabajo por equipos atendiendo a uno de los elementos referentes a la normativa educativa –que en nuestro caso versa sobre la interdisciplinariedad– y comprobar su tratamiento en los respectivos centros de prácticas asignados. Es por ello que este módulo presenta una estrecha vinculación con el Prácticum I, que desarrollaré más adelante.

2. *Contexto sociológico*: Esta parte atiende a los conocimientos básicos sobre la relación del subsistema educativo con los subsistemas político, económico, familiar, cultural, demográfico y la influencia bidireccional que se establece entre ellos, ya que la educación refleja la situación del resto de subsistemas al mismo tiempo que es un pilar fundamental para el cambio de los mismos. El análisis de textos y datos reales que evidencian la importancia de dichas relaciones fomenta el conocimiento sobre nuestra sociedad y la reflexión crítica ante la misma. Por último, debido a la aprobación de la nueva ley en educación (LOMCE) durante el periodo en que cursamos esta asignatura, analizamos y debatimos a partir de sus puntos fundamentales.

MÓDULO 2: Interacción y convivencia en el aula

Este módulo abarca una asignatura homónima de 6 créditos ECTS y una optativa de 4 y capacita al alumnado para que adquiera la competencia específica número dos: “Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”. La asignatura desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la psicología centrada en la etapa adolescente con la que fundamentalmente trabajaremos como profesores de Secundaria, sin obviar la influencia de la etapa de la niñez y de asuntos generales y comunes a la especie humana. Estos conocimientos nos servirán para interactuar de la manera más adecuada tanto con el alumnado como con el resto de la comunidad educativa con la finalidad de facilitar la convivencia. La metodología de la asignatura predica con el ejemplo que desea transmitir y la mayoría de las tareas se realizan en grupos convenientemente formados por miembros, a poder ser, de diversas especialidades. Hay una combinación de teoría y práctica puesto que, a partir de la explicación por parte del profesorado, al alumnado se le encomiendan estudios de caso, planteamiento de soluciones, exposiciones y debates en los que debe utilizar el aprendizaje adquirido durante dicha explicación. Esta asignatura se estructura en torno a dos perspectivas de la psicología:

1. Psicología evolutiva: Aunque no hace tanto tiempo que muchos de nosotros aprendimos a ser adultos, parece que percibamos como muy lejana la etapa adolescente con la que deberemos interactuar como docentes. Así pues, en esta asignatura abordamos las principales características y los conceptos básicos de la personalidad, el desarrollo de la misma y los factores y circunstancias que influyen en ese proceso, para intentar comprender el comportamiento y actitud del alumnado y poder actuar e intervenir de la manera más adecuada posible. Debemos tener en cuenta que cada uno de nuestros alumnos y alumnas es diferente de igual manera que su manera de interactuar y aprender también puede serlo. Por ello, tendremos que ser flexibles y atender a las inteligencias múltiples –con especial hincapié en la “inteligencia emocional”, término acuñado por Goleman (1996)– y adaptarnos a los diferentes estilos de aprendizaje.

Del mismo modo, tenemos que tener muy presente que los sujetos con los que vamos a trabajar se sitúan en la adolescencia, un estadio imprescindible y decisivo para el

desarrollo de la personalidad al mismo tiempo que inestable en la mayoría de los casos y propenso a algunos problemas que analizamos en esta asignatura: la igualdad, la no discriminación entre sexos y la educación sexual; el acoso escolar, el *ciberacoso*, los perfiles de riesgo en el *bullying* durante la infancia y la adolescencia y la importancia de la familia, el profesorado y los iguales en el apoyo a las víctimas; trastornos del comportamiento alimentario, perfil de sus víctimas y señales de alerta a detectar fundamentalmente en las aulas y, por último, drogas y comportamientos delictivos. Para el tratamiento de estos temas que forman parte de la educación en valores señalada por la ley, es fundamental conocer la labor de la tutoría y la orientación en los centros educativos, por lo que su funcionamiento y características también se trabajan dentro de esta asignatura. Asimismo, se nos proporcionan directrices para realizar buenas entrevistas y poder actuar como guías y apoyos del alumnado. Relacionado con ello, me gustaría hacer referencia a una lectura muy adecuada e imprescindible para cualquier docente: “El profesor educador”, de Morales Vallejo, una obra donde, de un modo sencillo y claro y a través de ejemplos y anécdotas, se sugieren una serie de recomendaciones muy realistas para educar tanto en lo académico como en lo humano.

2. *Psicología social*: Esta parte de la asignatura también se desarrolla a través de una metodología de clases teórico-prácticas, cuyos contenidos se apoyan sobre textos muy recomendables para hacernos reflexionar sobre la conducta humana y el comportamiento en sociedad, con la finalidad de generar un ambiente positivo que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos textos abordan temas como la pirámide de Abraham Maslow sobre la jerarquía de necesidades del ser humano; las características de la estructura y los miembros de un grupo, centrándose en el rol de líder; las maneras de gestionar un grupo y hacer que éste trabaje mediante un método cooperativo; los estereotipos, prejuicios y la discriminación y, por último, los tipos de interacción, comunicación y lenguaje no verbal relativos a las diferentes sociedades.

Prevención y resolución de conflictos

Esta asignatura de 4 créditos ECTS es una optativa vinculada al módulo de Interacción y convivencia en el aula. También se estructura en torno a dos perspectivas:

1. *Perspectiva psicosocial*. Esta visión mantiene una concepción del conflicto no necesariamente negativa, sino que lo entiende como una divergencia que, dependiendo de

cómo se afronte, puede suponer “la oportunidad de una transformación positiva de la relación entre las partes implicadas” (Farré: 2004: 37). Para ello, se nos presenta de manera teórica el análisis y diagnóstico del conflicto mediante un enfoque sistémico proactivo; las actitudes más frecuentes ante él; las raíces y bases biológicas del conflicto negativo (el miedo y el poder); las técnicas comunicativas y las estrategias y actitudes para la gestión positiva del mismo; los diferentes tipos de negociaciones posibles basados en los intereses, en los derechos o en el poder y, por último, un modelo para la gestión de las principales emociones. Para poner en práctica dichos conceptos teóricos, analizamos y exponemos diferentes situaciones conflictivas en varias películas.

2. *Perspectiva didáctica y organizativa dentro del marco de la Educación.* Esta parte focaliza el conflicto dentro del ámbito educativo de un centro de Secundaria. Para ello, utilizamos fundamentalmente dos textos de referencia: Por un lado, la *Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa*, una guía de aplicación del Decreto 73/2011 de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, que establece los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad escolar y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos. Por otro lado, la guía *Cuento Contigo* (2006) del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, que trata las necesidades reales que surgen en los centros y facilita herramientas en favor de la convivencia y la prevención y resolución de conflictos dentro de los mismos. Se presta especial atención a los programas de mediación entre iguales que se están empezando a implantar en algunos centros. Además, se vuelve a atender al perfil básico de la víctima y el agresor del acoso escolar y se nos plantean casos reales o posibles para solucionar de la manera más conveniente atendiendo a los implicados y a la normativa y protocolo de actuación.

Ambas partes de la asignatura poseen la finalidad práctica de adquirir una serie de técnicas y habilidades que ayuden a los futuros docentes a gestionar de manera positiva posibles conflictos que puedan surgir con el resto de miembros de la comunidad escolar: alumnado, padres y madres y el resto de personal docente y no docente del centro.

MÓDULO 3. El proceso de aprendizaje

Este módulo se corresponde con la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje* (4 créditos ECTS), cuya finalidad es que el alumnado alcance la competencia específica número tres: “Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma

reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo”. Para ello, se atienden a una serie de temas que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

En primer lugar, cabe destacar la motivación, en este caso, la fuerza que impulsa al alumnado a mantener una actitud de trabajo positiva para superar los objetivos del curso. Como sabemos, hoy día la desmotivación es uno de los problemas principales al que el profesorado se tiene que enfrentar en la realidad de las aulas. Para combatirla, en esta asignatura se nos define el concepto de motivación, sus diferentes tipos y se nos proporcionan una serie de estrategias motivadoras sugeridas por Alonso-Tapia (2005).

En relación con la motivación, trabajamos la evaluación, un tema de especial interés para el alumnado. Se nos dan a conocer sus diversos tipos y se aboga por una evaluación formativa, un proceso sistemático y continuo con una retroalimentación constante, cuya finalidad principal es que, además del profesorado, sea el propio estudiante quien conozca su evolución en el proceso educativo y que sirva para regular la metodología de trabajo. Una obra de referencia en nuestra especialidad es *La evaluación en el área de Lengua y Literatura* (1998), de Ezequiel Briz.

También trabajamos conceptos sobre las teorías del aprendizaje, partiendo del conductismo de Paulov y Skinner, continuando con el cognitivismo de Piaget, Vygotsky y Bruner hasta llegar al constructivismo, por el que actualmente se aboga, representado también por Piaget y Vygotsky. Después de conocer estos tres grandes métodos, relacionamos actividades y tareas que llevaríamos al aula con su teoría correspondiente.

Además, se nos muestra un recorrido sobre el tratamiento de la atención a la diversidad por las diferentes leyes educativas de las últimas décadas y se nos proponen medidas organizativas como desdobles y apoyos, programas o adaptaciones curriculares, a la vez que se nos recuerda la importancia del conocimiento individualizado del alumnado y la necesaria flexibilidad en la labor docente.

Por otro lado, se nos proporcionan una serie de directrices sobre la inserción y la utilidad de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula, la situación de los centros gracias al Programa 2.0. y diferentes programas, recursos y herramientas para llevar a clase. Este punto se desarrolla a continuación, a propósito de la asignatura general optativa que se encarga específicamente de ello.

Todos estos aspectos mencionados influirán decisivamente en el clima del aula, imprescindible para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más fructífero posible. Además, también se nos plantea la importancia de otros factores determinantes como la estructuración del espacio físico y material del centro y del aula, la organización y control sobre la misma, la estructura académica de actividades y tareas y las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo.

Por último, ponemos en práctica todos los contenidos trabajados a través de una propuesta de mejora para una situación real de un centro de Zaragoza a partir del análisis de entrevistas con el profesorado y el alumnado.

Tecnologías de la información y la comunicación

Aunque esta asignatura genérica de carácter optativo, de 4 créditos ECTS, se desarrolle en el segundo cuatrimestre del curso, se vincula al módulo 3 por ampliar los conocimientos sobre la utilización de los recursos TIC dentro de las aulas de Educación Secundaria. Su objetivo es que el alumnado adquiera la siguiente competencia: “utilizar las herramientas tecnológicas necesarias para la enseñanza e integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

La sociedad de la información en la que vivimos permite “crear, acceder, utilizar y compartir información y el conocimiento, para hacer que las personas, las comunidades y los pueblos puedan desarrollar su pleno potencial y mejorar la calidad de sus vidas de manera sostenible” (Unión Internacional de Telecomunicaciones: 2003: 4). Así, los recursos TIC ofrecen ayuda en el ámbito de la educación, pero se insiste en que debemos atender a que estas herramientas funcionen como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es eminentemente comunicativo, sin que se conviertan en protagonistas.

Así pues, mediante las aportaciones por parte del alumnado y la orientación del profesorado, se reflexiona acerca del porqué, dónde, cuándo y, sobre todo, cómo utilizar recursos TIC en el ámbito de la enseñanza. A partir de la puesta en común de las diferentes ideas del alumnado, se nos explica el funcionamiento correcto y adecuado de varios recursos y herramientas dentro del ámbito de la educación. Posteriormente, ponemos en práctica los conceptos aprendidos mediante la creación de una entrada en un foro, una presentación *Power point*, un mapa conceptual o un mapa de ideas para

representar, almacenar y organizar la información, un formulario o una encuesta, la inserción en el aula de audios o vídeos, recursos para crear actividades como “Hot Potatoes” o una *webquest*, un *blog*, una *wiki* y, por último, una página *web* docente.

El empleo de estas herramientas no sólo ayuda a la explicación de contenidos, sino que también puede ser útil para crear actividades de manera interactiva y colaborativa. Además de resultar motivadoras para el alumnado, las TIC hacen llegar la información a través de la combinación de varios canales para favorecer la retención de una mayor cantidad de conocimientos y atender a los distintos estilos de aprendizaje.

PRÁCTICUM I. Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula

Esta asignatura de 3 créditos ECTS que se realiza durante la segunda quincena de noviembre supone el primer contacto con la realidad de los centros de secundaria asignados para los tres periodos de prácticas del curso. Durante el primero de ellos, se nos muestra detalladamente el espacio físico y las instalaciones del centro, asistimos a una serie de reuniones planificadas con el personal docente –en especial con su Equipo Directivo– y se nos habla de la organización y funcionamiento del instituto. Además, analizamos los documentos propios del centro, tanto de carácter organizativo como pedagógico. Esto nos ayuda a comprender la idiosincrasia del instituto y a reflexionar sobre la relación entre los documentos para comprobar que existe cohesión y coherencia.

Mi centro de prácticas es el IES “Andalán”, situado en el distrito zaragozano de La Almozara, un barrio tradicionalmente obrero, de clase media-baja, pero que en las últimas dos décadas ha sufrido una importante transformación y evolución, fundamentalmente gracias a la remodelación y la construcción de importantes proyectos urbanísticos como la llegada del AVE a Zaragoza y la edificación de la estación “Delicias” o la zona EXPO 2008. Otro cambio importante en el contexto de los últimos años es el hecho de que la procedencia extranjera del alumnado es menor que hace 5 o 6 años. Actualmente, no alcanzará el 10% y proviene sobre todo de Marruecos y zonas de Sudamérica. A pesar del crecimiento de la población, lo que continúa siendo similar a entonces es el espíritu y ambiente familiar del distrito, casi como el de un pueblo, en el que todavía se puede ver a muchos chicos y chicas jugando por la calle y donde casi toda la gente se conoce. Este ambiente se refuerza gracias al apoyo y la colaboración del

centro con instituciones del barrio como el Centro Cívico o el Hogar de Mayores, lo que fomenta la integración de toda la comunidad en un sentido más amplio. También hay que tener en cuenta que la gran mayoría de alumnado de los colegios públicos del distrito: “La Almozara”, “Puerta Sancho” y “Jerónimo Zurita”, continúan sus estudios en los institutos del barrio: IES “Andalán” e IES “Luis Buñuel”. La incorporación de este último centro al barrio en los últimos años es importante ya que, aunque la población haya crecido, afecta a la disminución del número de alumnado en el “Andalán”.

Pese a ello, nuestro centro cuenta con unos 600 alumnos y 60 profesores que se reparten entre los cursos de la ESO, con 4 vías generalmente, Bachillerato de las modalidades científico-tecnológica y socio-humanística, PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) y Formación Profesional Media y Superior de electricidad y administración. Además, cuenta con cantidad de medidas de atención a la diversidad, como talleres, desdobles y apoyos, programa de diversificación, PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), Programa de Inmersión Lingüística (Aula de español) y Aula de Desarrollo de Capacidades. Como proyectos a destacar, encontramos numerosos programas de lectura que promueve la Biblioteca, como “Leer juntos”, “Martes en la biblioteca” o “Rutas literarias”. También hay que mencionar la implicación del centro con el Programa 2.0., que hace que el IES “Andalán” sea uno de los institutos de Aragón que cuenta con más recursos TIC: ordenador, proyector y pizarra digital interactiva en todas las aulas ordinarias y una gran cantidad de miniportátiles.

“Andalán”, además de un término aragonés que alude a la manera de plantar en línea, fue una revista de corte izquierdista, revolucionaria y aragonesista fundada en 1972, todavía bajo el Régimen de Franco. Siendo coherente con este espíritu, este instituto se declara firme defensor de la escuela pública y aboga por los valores de la libertad individual y colectiva, la diversidad, la tolerancia, el respeto y por la formación de individuos críticos con un conocimiento científico de la realidad, de acuerdo con el espíritu democrático que se recoge en los artículos 1 y 2 de principio y fines de la LOE. En la realidad, desde que entramos al instituto, podemos observar este espíritu reivindicativo a través de la gran cantidad de carteles que hacen referencia a lo aragonés, a la igualdad entre sexos, al rechazo a los recortes en educación e incluso a la LOMCE.

Además de atender a los aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, durante este periodo tengo la oportunidad de observar la clase donde desarrollaré mi

Unidad didáctica y mi principal intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el Prácticum II. Como ya nos anuncia este módulo, los periodos en los centros son imprescindibles porque podemos poner en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo de las clases del Máster y comprobar su utilidad y funcionalidad.

2. 2. BLOQUE DE FORMACIÓN ESPECÍFICA:

MÓDULO 4: DISEÑO CURRICULAR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Después de trabajar sobre la Educación Secundaria en general a lo largo del bloque genérico, las asignaturas de este módulo focalizan la materia de Lengua castellana y literatura y, cuando se especifica, de Latín y Griego por tratarse de disciplinas afines a la nuestra, con la finalidad de que el alumnado adquiriera la competencia específica número cuatro: “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”.

Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura y de Latín y Griego

Esta asignatura de 3 créditos ECTS supone la primera toma de contacto con el Currículo aragonés desarrollado en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte y referido a la Educación Secundaria. Para ello, se opta por una metodología teórico-práctica que consigue que la lectura y análisis de documentos legislativos y normativos –que en principio suelen resultar algo densos para los estudiantes, más aún cuando tienen por costumbre el disfrute de textos literarios– se realice de manera muy dinámica.

Así pues, después de introducirnos en la definición de ‘currículo’, hacemos un recorrido a lo largo del documento, abordando con detalle aspectos necesarios que deben aparecer en toda Programación didáctica según el artículo 25.3 del Currículo: evaluación, educación en valores, atención a la diversidad y adaptaciones curriculares, uso de las TIC, animación a la lectura y al desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita – donde se aprecia el valor instrumental y transversal de nuestra materia–, temporalización de los contenidos, metodología, criterios de calificación, existencia de unos contenidos mínimos exigibles y actividades de orientación para las pruebas extraordinarias y la

recuperaciones de septiembre –aspectos muy importantes dentro de la LOE que aboga por que todo el alumnado consiga el título de la ESO–, materiales y, por último, actividades complementarias y extraescolares. Además, no debemos olvidar las 8 competencias básicas que contribuyen a la continuación del alumnado con estudios superiores o a la inserción exitosa en el mercado laboral, ejerciendo una ciudadanía activa y preparándolo para la vida adulta. Del mismo modo, analizamos las menciones de lo propiamente aragonés que se expresan en el currículo y que quedan fuera del alcance de la LOE referida al ámbito nacional. Así pues, en el caso de nuestra comunidad autónoma, vemos cómo esa idiosincrasia se manifiesta principalmente en el estudio de obras de autores aragoneses como Baltasar Gracián, Benjamín Jarnés, Ildefonso Manuel Gil, Ramón J. Sender o Miguel Labordeta entre otros.

Este documento legislativo demuestra la regulación de la educación y la preparación y planificación que hay detrás de cada curso, a pesar de que cuando éramos estudiantes lo ignorásemos. Pese a que dicha regulación es necesaria, hay ocasiones, como manifiesto en mi Unidad didáctica, en que quizás las Programaciones se acotan de manera excesiva. Por otro lado, aunque prever y planificar un curso es imprescindible, el docente también deberá estar abierto y ser flexible a posibles cambios con la finalidad de adaptarse al grupo y de mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además del análisis del Currículo aragonés, se utilizan artículos, textos y documentos sobre la enseñanza de aspectos de Lengua castellana y Literatura que dan pie al trabajo en equipos y a la reflexión y la expresión de opiniones que propician el debate y la discusión por parte del alumnado. Por último, aplicamos todos estos conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura al análisis exhaustivo de una Programación didáctica real, preferiblemente proveniente del centro de prácticas asignado.

Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua castellana y Literatura castellana y Latín y Griego

Esta asignatura de 4 créditos ECTS nos ayuda a articular los diferentes elementos básicos que componen la Unidad didáctica. Debemos tener en cuenta que diseñar es un primer paso imprescindible, pues nos permite reflexionar sobre lo que pretendemos hacer y en lo que se va a sustentar nuestra Programación. Sin embargo, tenemos que ser conscientes en todo momento de que nos enfrentamos a una realidad viva, cambiante y

compleja, por lo que debemos ser flexibles y estar dispuestos, mediante una investigación constante, a modificar ese diseño inicial siempre que sea necesario.

En primer lugar, establecemos unos conceptos y reflexiones teóricas, siempre pensando en su aplicación práctica, pues así es el ejercicio de la enseñanza. Pese a la afirmación generalizada de que “a educar se aprende mediante el ejercicio de la educación” (Naval: 2011: 93), siempre es recomendable poseer unas bases teóricas de la educación para disponer de más recursos a la hora de enfrentarnos a una clase y poder aplicarlos, siempre acorde con la situación. Por ello, las explicaciones de clase se apoyan en textos de carácter teórico-filosófico sobre educación que nos sirven para reflexionar sobre este pilar fundamental de la sociedad y sobre el ejercicio docente. Entre otros aspectos, reflexionamos sobre el tratamiento individualizado del alumnado, la escuela como elemento socializador que fomenta competencias lingüísticas como la oralidad, y el impulso de la autonomía y actividad y la creatividad del alumnado.

En segundo lugar, se nos enseña cómo debemos incorporar y trabajar dentro de cualquier Programación tanto las 8 competencias básicas del currículo como el *enfoque comunicativo* –intrínseco a la asignatura de Lengua y literatura– por el que se da relevancia y necesidad a nuestra materia y cuya finalidad implica que el alumnado pueda comunicarse mejor a través de la lengua y a partir del entrenamiento y la participación que la pasiva educación tradicional había olvidado. Todo ello debe afectar de manera transversal a unos objetivos generales que se deben especificar y vincular a unos contenidos y que, a su vez, se deben ilustrar a través de actividades para implicar la participación y la interacción con el alumnado, siempre teniendo en cuenta una temporalidad y unos recursos (organizativos, materiales y personales), y plantear sus métodos de evaluación y la metodología a seguir. Se nos facilitan las bases para poder articular esos elementos básicos, puesto que “el currículo oficial los organiza en bloques y establece los niveles alcanzables en cada curso, pero no se determina ninguna articulación entre ellos” (Ruiz Bikandi: 2011: 37). Además, aprendemos cómo esos contenidos y objetivos se enuncian dentro de una programación.

Por último, nos centramos en lo que compete a las 4 habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar y escuchar (mensaje oral); leer y escribir (mensaje escrito), junto con los conocimientos de literatura y gramática, y la manera en que podemos trabajar con todo ello, ya que a final del módulo deberemos programar una secuencia didáctica. Para

esto, será necesario reflexionar acerca de sus aspectos más problemáticos y, para aplicarlas en la realidad de las aulas, “diagnosticar las necesidades reales de nuestro entorno educativo y, a continuación, poder planificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas” (Binaburo, 2007: 11). Creo que es imprescindible destacar la reflexión sobre la enseñanza de la literatura a partir de las propuestas de *Como una novela* (1993) de Daniel Pennac, ensayo que se volverá a trabajar en módulos posteriores.

Esta asignatura supone un primer paso para el desarrollo del módulo siguiente, centrado en el diseño de actividades.

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura

Esta asignatura de 8 ECTS es la que posee mayor peso en el Máster. Además, resulta una de las que más fomenta la creatividad e imaginación del alumnado ya que, siempre atendiendo a los criterios establecidos por la ley trabajados a lo largo de las dos asignaturas anteriores, los estudiantes creamos actividades para contextos de Educación Secundaria. Así pues, esta asignatura se estructura en torno a dos partes que abordan respectivamente la lengua y la literatura, si bien establecen puntos de conexión inevitables, pues recordemos que la literatura se manifiesta a través del signo lingüístico al mismo tiempo que la expresión máxima de la lengua es la manifestación literaria.

1. Actividades de Lengua: En esta parte analizamos y reflexionamos sobre lo que el Currículo aragonés de Secundaria plantea acerca del tratamiento de la lengua en general y de sus componentes en particular, clasificados en relación a los siguientes bloques: el texto, habilidades de comunicación oral, enseñanza-aprendizaje de la lectura y comprensión lectora, enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y ortografía, enseñanza-aprendizaje del léxico y uso de la lengua y reflexión sobre la misma. A partir del análisis de la normativa, diseñamos, organizamos y desarrollamos actividades acordes con el espíritu de la ley. El trabajo en grupo o la puesta en común de las actividades creadas individualmente beneficia a todos los miembros, puesto que se comparten perspectivas e ideas que suponen la posterior creación de actividades más completas y originales. Además, se insta a trabajar la lengua a través de textos periodísticos, que estimulan el pensamiento crítico, y literarios, por lo que el alumnado amplía su bagaje de conocimientos de obras de literatura. También desde esta asignatura se nos sugiere que,

durante las prácticas, observemos cómo se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la realidad de las aulas para, posteriormente, intercambiar impresiones.

2. *Actividades de Literatura*: En primer lugar, esta parte nos plantea un aspecto especialmente relevante a tener en cuenta en nuestra futura labor docente: la manera y las estrategias para llevar la literatura a las aulas de manera efectiva –a través del acercamiento progresivo y no mediante la imposición–, con la finalidad de que el alumnado adquiera placer por la lectura. Gracias a las propuestas y metodología de esta asignatura, podemos estudiar y reflexionar a partir de las teorías y recomendaciones de los ensayos y trabajos críticos que leemos, exponemos y sobre los que debatimos. Los trabajos imprescindibles en los que más se profundiza son: el ya conocido manifiesto *Como una novela* (1993), D. Pennac; *Lectura, escuela y creación literaria* (2002), A.M. Machado; *El texto infinito* (2004), A. Rodríguez Almodóvar; *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999) y *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001), M. Petit; *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (2007), A. Chambers y obras que se centran en el acercamiento y el interés de dos macrogéneros menos leídos: *Lecciones de poesía para niños inquietos* (2000), L. García Montero y *Estudio de los textos teatrales para niños* (1993), I. Tejerina Lobo. Respecto al género teatral, debemos mencionar la importancia y las ventajas que ofrece la dramatización dentro del aula, que además, supone una actividad muy motivadora para el alumnado: “Las posibilidades lúdicas del juego dramático en la educación admiten alternativas múltiples y pueden combinarse diferentes prácticas como realización expresiva integral de los niños y como acercamiento al teatro en general” (Luengo: 2009: 55). Por último, es necesario destacar una obra que ha supuesto un gran descubrimiento tanto por su teoría como por las posibilidades e ideas que ofrece para llevar al aula, *La gramática de la fantasía* (1973), G. Rodari. Además, se nos da a conocer una vasta bibliografía sobre otros ensayos y artículos clasificados por géneros, desde el cuento popular –al que se da especial importancia por su antiquísima tradición, su universalidad, su profundidad ante su apariencia infantil, su intertextualidad en obras actuales y las numerosas posibilidades y ventajas que ofrece a sus lectores–, hasta géneros más desconocidos como el libro-álbum o el cómic. Todos estos textos, además de ofrecernos una perspectiva teórica, ponen de manifiesto propuestas de actividades realistas para llevar al aula.

Por otro lado, también debemos hacer mención a la aportación bibliográfica de literatura infantil y juvenil, ámbito del que incluso muchos de los filólogos somos

desconocedores por la atención casi exclusiva que se presta a los textos canonizados durante la carrera. Uno de los problemas es que, en ocasiones, esta literatura ha sido concebida exclusivamente para los niños, relegándola a “una marginalidad que ha supuesto en muchos casos el olvido o la ignorancia por parte de la crítica, o en otras ocasiones, su consideración como un *género* menor o de subliteratura” (Díaz-Plaja y Prats: 1998: 192). Por el contrario, en esta asignatura se demuestra el valor de este tipo de literatura, que también puede dirigirse a un público adulto, y se rompe con la visión negativa que recae sobre ella. A modo de ejemplo, trabajamos sobre textos que recurren al motivo temático del silencio. Así, diseñamos actividades sobre *Los niños del desierto. Una escuela entre los tuaregs* (2009), de M. Ag Assarid y, atendiendo a la connotación negativa de ‘silencio’, se nos da a conocer *Pequeña memoria recobrada: Libros infantiles del exilio del 39*, una valiosísima colección de textos e ilustraciones silenciados y condenados a la *desmemoria*. A la vez que se recuperan, se reconoce la labor de autores, como el aragonés Benjamín Jarnés, que habían sido relegados a un innmercido olvido.

Por último, cabe señalar la vinculación de este módulo y en especial de esta asignatura con la Unidad didáctica que se tiene que diseñar y llevar a cabo en el periodo del Prácticum II. De nuevo, las exposiciones grupales de los ensayos y las individuales de dichas Unidades didácticas nos aportan numerosas y valiosas ideas que hacen que nuestro abanico de recursos y actividades se amplíe cuantitativa y cualitativamente.

Contenidos disciplinares para la materia de literatura

Esta asignatura específica de carácter optativo (4 créditos ECTS) supone un repaso y una reflexión sobre conceptos fundamentales de la literatura que, si bien a veces pueden resultar triviales entre filólogos, debemos hacer el esfuerzo de considerarlos nueva y detenidamente para verbalizarlos de un modo lo suficientemente claro y sencillo y, así, asegurarnos de que lleguen al alumnado de Secundaria. Además, tras la reflexión sobre estos conceptos, nos percatamos de que hay cosas que no resultan tan obvias.

Los temas sobre los que se reflexiona parten de algo tan básico como el concepto de literatura. A partir de ahí, se desarrollan sus objetos de estudio acordes con los elementos de la comunicación –conocidos para los estudiantes– o sus múltiples funciones, cuya transmisión es esencial para un alumnado muchas veces escéptico con la utilidad de la literatura. A continuación, se abordan las diferentes disciplinas que estudian

la literatura y los diversos criterios organizativos para el análisis de la misma, donde se reflexiona acerca de la clasificación por géneros y sus características y se pone de manifiesto, una vez más, que incluso los filólogos tendemos a leer mucha más narrativa que lírica o teatro. Esto también conduce a plantearnos el asunto del canon literario y qué incorporar en él, lo que a su vez nos llevará al concepto de “hispanismo”. También se alude a la literariedad, que provoca la desautomatización del lenguaje, como factor determinante de la literatura y a los rasgos de la lengua poética, donde también reflexionamos sobre las figuras retóricas. Todas estas reflexiones se apoyan sobre textos teóricos o artículos de autores imprescindibles y, además, se ejemplifican constantemente a través de obras o fragmentos literarios. Por otro lado, también se nos recomienda bibliografía de consulta, mucha de la cual va especialmente dirigida a la Secundaria.

A propósito de la atención a estos conceptos, al alumnado se le encomiendan una serie de cuestiones y tareas que implican un proceso de redacción breve pero una profunda reflexión detrás del escrito. Además, se pide sencillez y claridad, como si fuesen dirigidas a alumnado de Secundaria. Dichas tareas son: el análisis según los objetos de estudio de la literatura de una obra a elegir, la elaboración de un pequeño canon literario personal que incida en los motivos de selección de las lecturas y, por último, la explicación de una figura retórica a partir de su aparición en un texto. Una vez más, la exposición y puesta en común de las tareas sirve para extraer conclusiones y ampliar el bagaje de ideas y de obras literarias recomendadas por los propios compañeros y compañeras. Además, estas tareas, siempre y cuando se adaptase su nivel, podrían incorporarse perfectamente a las aulas de Secundaria.

MÓDULO 5. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura:

Este módulo específico de 4 créditos ECTS tiene como objetivo que el alumnado alcance la competencia número cinco: “Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”.

Durante las primeras clases teóricas de este módulo, se nos proporcionan las definiciones de los tres objetos de estudio de esta asignatura. Posteriormente, se nos muestran las bases de la investigación, que atiende al “método científico” en el sentido de

profesar una metodología de trabajo sistemática que busca la contrastación y la universalidad, pero teniendo siempre en cuenta que en este caso actuaremos sobre el muchas veces imprevisible componente humano, donde cada grupo es diferente.

Muchas veces la investigación tiene como finalidad detectar las carencias y necesidades en el ámbito educativo para posteriormente insertar la innovación en las aulas siempre con un propósito de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para asegurarnos de su funcionamiento, habrá una evaluación que mida los resultados de la puesta en práctica. Así, en esta asignatura, se nos enseñan las bases teóricas en las que se incluyen las grandes vertientes y enfoques, los instrumentos, la metodología y los pasos y el esquema a seguir en cualquier proceso de investigación que se precie de ser algo riguroso. Si nos adentramos en una investigación, deberemos tener en cuenta que, al formular una hipótesis, se debe partir de algo que, en parte, ya esté preverificado. Además, tenemos que ser realistas y no tratar de romper por completo con lo establecido anteriormente.

Para llevarlo a la práctica, a través del trabajo en equipo, después de cada explicación teórica o de la lectura de cada uno de los artículos científicos del dossier del módulo, extraídos de revistas de didáctica de Lengua castellana y Literatura como *Ocnos* o *Tejuelo*, debemos plantear ejemplos que se podrían introducir en el aula. La puesta en común de esas ideas nos ayuda a tener un campo de propuestas mucho más amplio para llevarlas a cabo no sólo durante el Prácticum III, sino también para diseñar actividades motivadoras y eficaces durante toda nuestra intervención en el periodo de prácticas. En un sentido contrario, después de la vuelta de dicho periodo, podemos confirmar y contrastar muchas de las hipótesis que se plantean en los trabajos y artículos analizados.

PRÁCTICUM II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura

Este módulo de 4 créditos ECTS supone nuestro segundo periodo de estancia en el centro asignado de prácticas. En él, debemos realizar un trabajo de observación del contexto del instituto y de varios grupos de nivel académico diferente para extraer conclusiones e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más provechosa y adecuada a las circunstancias. Dicha intervención consiste en encargarnos al menos de 5 sesiones en un grupo –que en mi caso son bastantes más– donde

desarrollemos parte de nuestra Unidad didáctica propuesta, que más adelante presentaré, atendiendo a las reflexiones extraídas a partir de la observación del mismo. Por otro lado, mediante la observación directa de dos grupos de distinto nivel formativo, se realiza un estudio comparativo y, a partir de sus resultados, se propone y se lleva a cabo una actividad con la finalidad de mejorar las deficiencias observadas en el grupo que más lo necesite. En mi caso, el estudio comparativo mide la actitud ante la lectura de obras literarias en 2º Bachillerato de varias modalidades y en otros cursos de la ESO. Ante las carencias que algunos grupos presentan, se siguen las recomendaciones de los ensayos analizados en *Diseño, organización y desarrollo de actividades de Literatura* para acercar la literatura al mundo y la cotidianeidad del alumnado, a la vez que se utiliza un enfoque interdisciplinar con resultados muy positivos. En relación al método interdisciplinar, cabe destacar el enriquecimiento que supone compartir centro de prácticas y experiencias con alumnos y alumnas de otras especialidades del Máster, a la manera de un equipo docente real.

Además, este periodo de prácticas supone el momento en el que tenemos oportunidad de poner en práctica lo aprendido en los diferentes módulos del Máster, de manera que los conceptos y habilidades conseguidos adquieran la utilidad y funcionalidad de las que tanto se habla en relación con el aprendizaje significativo por el que aboga la educación actual. De este modo, comprobamos en primera persona cómo todas las asignaturas cursadas a lo largo de seis meses cobran sentido y se relacionan de manera integradora en su puesta en práctica. Así, por poner algunos ejemplos, el módulo de *Contexto de la actividad docente* guía el proceso del estudio de las circunstancias educativas y de la legislación, *Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura* nos enseñan a preparar la Unidad didáctica de una manera adecuada, coherente y acorde con el espíritu de la ley, y *Procesos de enseñanza-aprendizaje e Interacción y convivencia en el aula* nos ayudan a acercarnos y llegar del mejor modo posible a las personas con las que trabajamos. Además, aprovechando que el centro cuenta con numerosas instalaciones tecnológicas, utilizamos los recursos TIC para fomentar la motivación y la transmisión de información a través de varios canales sensitivos, favoreciendo así los distintos estilos de aprendizaje del alumnado, quien no está acostumbrado a ello y nos lo agradece.

Por último, cabe señalar la relevancia de este periodo en el sentido de concebirse como prueba para descubrir si el ejercicio docente es de nuestro agrado y para comprobar nuestras capacidades en el desempeño de dicha labor.

PRÁCTICUM III: Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura

Esta asignatura de 3 créditos ECTS supone el tercer periodo en el centro de prácticas, donde debemos continuar realizando un trabajo de observación del contexto del instituto y, especialmente, del grupo sobre el que aplicamos el Proyecto de investigación, innovación y evaluación planificado a partir de las necesidades identificadas en el alumnado. Por otro lado, este periodo no se desvincula del Prácticum II, ya que, aunque fuera del planteamiento de la Unidad didáctica, seguimos interviniendo directamente en las clases. De igual modo, este periodo ofrece la oportunidad de poner en práctica de manera integradora lo aprendido teóricamente en los diferentes módulos del Máster y dotarle así de utilidad y funcionalidad. Si bien es cierto que hacemos uso de todas las materias para adaptarnos al contexto y al espíritu de la ley educativa, diseñar actividades adecuadas y acercarnos al alumnado como en el Prácticum II, aquí el módulo central que guía nuestro trabajo es *Investigación, innovación y evaluación docente*, que nos proporcionará las bases para desarrollar nuestro proyecto, el cual se explica en el siguiente apartado de este trabajo.

3. SELECCIÓN DE DOS TAREAS

3.1. JUSTIFICACIÓN

De entre todas las tareas realizadas a lo largo de este Máster, expongo aquí las dos que considero que mejor reflejan el aprendizaje adquirido a lo largo de todo el curso: La Unidad didáctica y el Proyecto de investigación, innovación y evaluación docente. Como ya he manifestado en los apartados anteriores a propósito de las asignaturas del Prácticum II y III, en estos trabajos se proyectan todas las competencias específicas que hemos ido enumerando a lo largo de la primera parte del trabajo. Así pues, para su realización se han debido tener en cuenta aspectos legislativos, de contexto de centro y de aula, académicos y pedagógicos. Además, cuentan con la ventaja de que han sido puestos en práctica en la realidad de un centro de educación Secundaria, por lo que hemos podido comprobar su funcionamiento, eficacia y resultados.

3. 1. 1. Sobre la Unidad didáctica

La Unidad didáctica diseñada y desarrollada durante el Prácticum II va dirigida a un curso de 2º Bachillerato de la modalidad científico-tecnológica del IES “Andalán” y resulta muy completa ya que está constituida por los tres bloques que componen el examen de Lengua y literatura en las PAU: sintaxis de oraciones complejas, comentario de texto y literatura. Es por ello por lo que resulta una Unidad didáctica bastante extensa y por lo que, en su puesta en práctica, tuve que encargarme de muchas más de 5 clases. Teniendo en cuenta que la gran mayoría del alumnado con el que trabajamos esta Unidad tiene expectativas de acceder a carreras universitarias donde, además, la nota de corte es bastante elevada, debíamos asegurarnos de que preparasen muy bien dicho examen. Eso suponía prácticamente la acotación del temario a lo que se pide para las PAU y bastante poca libertad de elección para mí.

Sin embargo, dentro de esta programación encorsetada, mi tutor de prácticas había dejado a mi elección, ya en nuestro primer encuentro durante el Prácticum I, el tema de literatura de entre tres de las cuatro lecturas obligadas para las PAU. Las tres obras que me propuso entonces fueron: *La fundación*, de Buero Vallejo, *Los cachorros*, de Vargas Llosa y el *Romancero gitano*, de García Lorca, puesto que *Los santos inocentes*, de Miguel Delibes, ya la habían trabajado. Después de meditarlo y de observar los pros y los contras de la selección de cada obra, pensé que quizás sería preferible que una obra de poesía, macrogénero que suele resultar más complicado, se dejase para el final de curso y que, de este modo, el alumnado la tuviese más reciente y pudiese recordarla mejor en su preparación para las PAU. Es por eso que elegí la obra del poeta y dramaturgo granadino de la generación del 27, con la que, además, yo me sentía cómoda a pesar de que durante la carrera no la hubiésemos trabajado en profundidad. Por otro lado, la restricción respecto al temario exclusivamente dirigido al examen de las PAU, se trató de compensar mediante actividades motivadoras en las que el alumno interviniese activamente. Además, para el acercamiento de la literatura al alumnado, se siguieron estrategias aprendidas en las asignaturas del módulo de *Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura*. Así, de los ensayos de teoría literaria trabajados en *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Literatura*, se utilizó la metodología de aproximar progresivamente la literatura al mundo del alumnado, y de *Contenidos disciplinares para la materia de literatura*, lo aprendido acerca de explicar los conceptos con claridad y sencillez y a partir de su aparición en textos literarios.

También debo mencionar que, a pesar de que la parte literaria, por su complejidad y extensión (8 sesiones), bien podría constituir una Unidad didáctica por sí misma, he preferido trabajar los tres bloques para que resultase más completa y porque, además, he tenido que preparar los tres aspectos para mi intervención durante el Prácticum II. De todos modos, aunque las tres partes se presenten de manera separada, todas ellas se valen de la misma metodología y se establece una transición articulada entre ellas: la sintaxis contiene referencias literarias –por recomendación de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua*– y su finalidad es la comprensión del texto y, a su vez, el texto periodístico que se propone incentiva al debate sobre la literatura.

Por último, me gustaría destacar que haber tenido que programar una Unidad didáctica para 2º Bachillerato ha complementado en cierta medida mi formación, pues las clases del Máster suelen centrarse más en la enseñanza-aprendizaje de cursos de la ESO.

3. 1. 2. Sobre el Proyecto de investigación, innovación y evaluación

Cuando mi tutor de prácticas me comentó que a su grupo de Taller de Lengua de 2º ESO le vendría muy bien una actividad innovadora que trabajase su redacción y creatividad, consideré que plantear y desarrollar un proyecto de esta idiosincrasia con este grupo sería lo más conveniente. Esta idea se confirmó tras observar algunas redacciones escritas por el alumnado y las necesidades que éste presentaba en cuanto a un apoyo en la escritura –ya que muchos habían estructurado su historia en torno a un único párrafo– y en el desarrollo de la imaginación. Además, hay que señalar que, si bien el libro de texto sobre el que se apoyan las clases¹ con este grupo plantea actividades lúdicas e innovadoras, como sopas de letras, crucigramas, ejercicios de relacionar con flechas o de rellenar huecos, que abarcan todos los bloques del Currículo aragonés, se observan bastantes carencias en cuanto al tratamiento de la escritura. En él se piden textos de creación muy breves, de unas 100 palabras como máximo, y quizás tan guiados que dejan escaso lugar a la creatividad y la imaginación.

Es cierto que son necesarios unas guías y apoyos para estimular la capacidad de fantasía, pero quizás en estas actividades se plantea de manera excesiva, hasta el punto de que las redacciones de todos los alumnos acaban siendo muy similares entre ellas. Por

¹ Bouza Álvarez, Mª José, González Bernal, José Manuel, Pérez Fuente, José Luis y Romeu Rodríguez, Alicia (2012). *Refuerzo: Lengua castellana: 2º ESO*. Madrid: Oxford University Press España.

otro lado, muchas veces la creatividad y la imaginación han sido desvirtuadas en favor de otras habilidades académicas teniendo consecuencias en la reducción del pensamiento divergente que se posee en la infancia y que ayuda a mejorar habilidades tan útiles como la resolución de problemas o conflictos. Afortunadamente, la influencia de autores como el periodista, pedagogo y escritor especializado en literatura infantil y juvenil Gianni Rodari, por el contrario, devuelven estas dos cualidades al lugar que merecen. Gracias a ello, frecuentemente se recurre a manuales como la *Gramática de la fantasía* (1973), – obra estudiada en *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Literatura*– en la que Rodari apuesta por un ambiente que estimule al niño a crear y plantea numerosas actividades lúdicas como el conocido “binomio fantástico” entre muchas otras. Es por eso que debía diseñar un Proyecto de innovación que tuviese el objetivo de trabajar y mejorar la habilidad comunicativa de la escritura a la vez que se fomentaban la creatividad y la imaginación del alumnado, siempre con un apoyo del que partir, en este caso, un estímulo audiovisual como un fragmento de una película.

3.1.3. Relación entre ambas tareas

Como vemos, a pesar de que se nos recomendase, no existen relaciones aparentes entre la Unidad didáctica y el Proyecto de innovación, aunque bien es cierto que en ambas se trabaja la animación a la lectura y a la escritura respectivamente –las dos habilidades lingüísticas relacionadas con el mensaje escrito– a través de un enfoque interdisciplinar: en la Unidad didáctica planteamos actividades que conectan la literatura con las artes plásticas y un arte escénico como la música, y en el Proyecto de innovación vinculamos el proceso de escritura al cine. Por otro lado, aunque mediante diferentes procesos, en ambas se intenta contribuir a la comprensión del fenómeno literario:

La relación entre literatura y escritura es bien antigua, (...) aunque la lectura ostenta desde hace tiempo un protagonismo evidente en una disciplina donde predominan lógicamente los objetivos de recepción. A pesar de ello, las actividades de escritura constituyen una de las vías de renovación más difundidas a partir de los años setenta. Recientemente, se ha destacado su papel como actividad de ayuda a la comprensión y de interiorización de las características de la comunicación literaria (Colomer: 1996: 170).

Por lo demás, su desarticulación general es evidente ya que cada proyecto está destinado a un grupo diferente. El motivo de esa aplicación es el siguiente: Aunque al

grupo que más conocía y en el que más intervine durante el periodo de prácticas es 2º Bachillerato científico-tecnológico, proponer un proyecto de estas características a final de curso y a las puertas de las PAU parecía inadecuado. Por otro lado, dicho grupo funciona muy bien y no presenta ningún problema de interés y participación, de aprendizaje o de dificultad para aprobar el curso, por lo que utilizar un proyecto de innovación ante esta situación óptima suponía que se le privase de él a otro grupo que verdaderamente lo necesitase. Además, la única carencia observada en 2º Bachillerato, en relación a la falta de actitud ante la literatura como fuente de placer, ya fue trabajada y mejorada mediante las actividades propuestas y determinadas a partir del estudio comparativo, tarea que, aunque no sintetizase de manera tan completa los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster, también me parece muy relevante por el exhaustivo trabajo de investigación y de observación a partir de más de un centenar de encuestas que implicaba.

Por otro lado, poder trabajar con un grupo de características totalmente opuestas a la clase donde desarrollé la Unidad didáctica me ha permitido conocer otro contexto diferente, en el que la intervención ha tenido que adaptarse a esas peculiaridades. Si el grupo de 2º Bachillerato mostraba un gran interés, motivación y creaba un buen ambiente de trabajo, la clase de Taller de Lengua de 2º ESO presenta desmotivación, falta de interés por aprender y trabajar y, aunque es un grupo muy reducido, se necesita ejercer un control mucho mayor sobre él. Esta circunstancia es muy positiva puesto que me obligó a tener flexibilidad y me proporcionó la satisfacción de comprobar cómo podía mantener el control y trabajar con dos grupos opuestos con los que me sentí igual de a gusto.

3.2. UNIDAD DIDÁCTICA: “Si con la sintaxis entras en trance, alunizarás² con el romance”

Contextualización

Esta Unidad didáctica va dirigida al grupo de 2º Bachillerato de la modalidad científico-tecnológica (30 alumnos) del IES “Andalán”. La contextualización del centro ya se ha desarrollado a propósito de la explicación del módulo de Prácticum I en la primera parte de este trabajo. A nivel de aula, lo más destacable es que, en general, nos

² La utilización de este término se explica por la importancia que la luna tiene en el *Romancero gitano* de Lorca, actuando como uno de los símbolos centrales a lo largo de los poemas que lo componen.

encontramos ante un grupo de estudiantes trabajadores y participativos, con una buena base de conocimientos y buenas relaciones entre ellos. Como ya hemos mencionado anteriormente, la gran mayoría tiene expectativas de cursar estudios universitarios. Con todas estas características, se crea un ambiente muy favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto imprescindible a la hora de diseñar esta Unidad fue el resultado obtenido a partir del estudio comparativo que pretendía medir el grado de actitud positiva y placer por la lectura de obras de literatura en las modalidades científico-tecnológica y socio-humanística de este nivel. En general, aunque la media de calificaciones, la participación e interés aparente por la asignatura fuese superior en la modalidad científica, ésta presentaba serias carencias respecto a lo que se medía, puesto que no encontraban la utilidad a la literatura. Además, el género lírico –el que se trabaja en esta Unidad– es el que menos gusta y presenta mayores dificultades de comprensión.

Para intentar mejorar esa concepción, se proponen actividades motivadoras y se intenta que el alumnado deje de entender la literatura como una imposición, visión que Pennac condena desde la frase con que arranca *Como una novela* (1993): “El verbo leer no soporta el imperativo”. Para ello, se tienen en cuenta sus sugerencias y se diseñan actividades donde puedan ver la practicidad de la literatura. En mi opinión, un modo de encontrar un mayor sentido a algo es descubrir su relación con otros asuntos con los que, en principio, no parece establecer vínculo. Hablaríamos así de la interdisciplinariedad, en la que se basan algunas de las actividades de esta Unidad, intentando siempre acercar la literatura a situaciones de su mundo real. A través de estas actividades, se evidencia la relación entre literatura y artes plásticas y escénicas conocidas para el alumnado.

Metodología

Este grupo no utiliza libro de texto, por lo que las explicaciones del profesor y las actividades de esta Unidad didáctica son la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología se resume en el fomento del papel activo y participativo del alumnado; la propuesta de actividades diversas, graduales y con una línea de secuenciación coherente, teniendo en cuenta los conocimientos del alumnado para que se produzca un aprendizaje significativo, el cual defiende que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel: 1983: 1) y dejando un espacio para la creatividad al final de cada apartado; la combinación de actividades individuales con actividades en grupo, a las que el alumnado

de Bachillerato no está habituado; la inserción de las TIC para favorecer la variedad de canales por donde el alumnado recibe la información, lo que también supone una novedad; y, como ya anunciábamos, el tratamiento interdisciplinar especialmente en las actividades de literatura, también novedoso y motivador para el alumnado.

Temporalización

Esta Unidad didáctica está planteada para ser trabajada a comienzos del tercer trimestre, después de haber explicado el contexto y características de la generación del 27. Después de acabarla, el resto de clases del curso se dedicarán al repaso de toda la materia vista a lo largo del año escolar. A esta unidad se dedican 12 sesiones de 50 minutos cada una (4 para el análisis sintáctico, 1 para el comentario de texto y 7 para Lorca y su *Romancero gitano*) más dos sesiones dedicadas a evaluación (una para sintaxis y comentario de texto y otra para el tema de literatura).

Fig. 1. Tabla de relaciones que justifica el planteamiento de la Unidad didáctica*

	OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
S I N T A X I S	<p>2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.</p> <p>5. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.</p>	<p>3. Conocimiento de la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento y uso de las formas lingüísticas de expresión de la subjetividad y de la objetividad y de sus formas de expresión en los textos. – Reconocimiento y uso de conectores, marcadores y procedimientos anafóricos que contribuyen a la cohesión del texto. – Reconocimiento y análisis de las relaciones semánticas entre las palabras en relación con la coherencia de los textos y de su adecuación al contexto, con especial atención a los contextos académicos y sociales. – Distinción entre el uso objetivo (denotación) y subjetivo (connotación) de las palabras. – Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la función de la sintaxis - Entender el funcionamiento de nuestra lengua - Entender la composición de oraciones complejas - Adquirir un dominio de rapidez mental a la hora de identificar las partes de estas oraciones - Manejar de manera familiar terminología lingüística - Entender la oración como parte de su contexto mayor, el texto - Utilizar ese conocimiento lingüístico para mejorar en el uso del lenguaje y la construcción de textos - Vincular la lengua con la literatura a través de oraciones 	<p>7. Utilizar sistemáticamente los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de textos de distintos ámbitos sociales y en la composición y la revisión de los propios, empleando la terminología adecuada.</p> <p>8. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.</p> <p>9. Conocer las características generales del español de América y algunas de sus variedades, así como las coincidencias y diferencias de la norma en diferentes manifestaciones orales y escritas, literaria y de los medios de comunicación.</p>

	6. Conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como el origen y desarrollo histórico de las lenguas peninsulares y de sus principales variedades, prestando una especial atención al español de América y favoreciendo una valoración positiva de la variedad lingüística y cultural.	complementos) de la oración y a la unión de oraciones en enunciados complejos, con objeto de reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación. – Reconocimiento y uso de procedimientos lingüísticos y paralingüísticos de inclusión del discurso de otros en los propios. – Conocimiento de los rasgos más característicos del español de América y de sus variedades y valoración positiva de esa variedad y de la necesidad de una norma panhispánica.	con contenido literario - Conocer los rasgos básicos del español de América y valorarlo como una variante hablada por un mayor número de hispanohablantes en el mundo	
C O M E N T A R I O D E T E X T O	1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural y especialmente en los ámbitos académico y de los medios de comunicación. 4. Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las fuentes bibliográficas adecuadas y las tecnologías de la información y la comunicación.	<i>1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información:</i> – Análisis del tema, de la estructura organizativa y del registro de textos de carácter expositivo y argumentativo, procedentes del ámbito académico. – Composición de textos expositivos orales y escritos propios del ámbito académico, a partir de modelos, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales. – Análisis del tema, de la estructura organizativa y del registro de los textos periodísticos y publicitarios. – Utilización de procedimientos para la obtención, el tratamiento y la evaluación de la información, a partir de documentos procedentes de fuentes impresas y digitales, para la comprensión y producción de textos. – Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, y aprecio por la necesidad social de ceñirse a las normas gramaticales, Ortográficas y tipográficas.	- Abstraer el tema de un texto y captar las ideas principales y secundarias del mismo para comprenderlo y poder elaborar un resumen. - Reconocer los elementos que estructuran y cohesionan al texto. - Captar la intención del autor para fomentar el espíritu crítico de la información que leemos. - Identificar las estrategias de escritura del autor para persuadir al lector. - Formar una opinión propia a partir de lo que hemos leído. - Apoyar nuestras ideas mediante argumentos. - Aplicar las técnicas vistas en el comentario a la elaboración de nuestro propio discurso. - Relacionar de nuevo lengua y manifestaciones artísticas en general y	1. Caracterizar diferentes clases de textos pertenecientes a diversos ámbitos de uso, en relación con los factores de la situación comunicativa, poniendo de relieve los rasgos más significativos de su género, analizando los rasgos de su registro y valorando su adecuación al contexto. 2. Identificar el tema y la estructura de textos orales y escritos, pertenecientes a diversos ámbitos de uso, con especial atención a los expositivos y argumentativos de los ámbitos periodístico y académico, y resumirlos de modo que se recojan las ideas que los articulan. 3. Presentar textos orales de carácter expositivo y argumentativo sobre temas del ámbito académico o de la actualidad, siguiendo un esquema preparado previamente,

			literatura en particular mediante un texto que trata sobre ello.	exponiendo las diversas opiniones que se sostiene y evaluando los diferentes argumentos que se aducen.
L I T E R A T U R A	<p>8. Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la Literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal.</p> <p>9. Conocer las características generales de los periodos de la Literatura en lengua castellana, así como los autores y obras relevantes, utilizando de forma crítica fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.</p> <p>10. Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.</p>	<p><i>2. El discurso literario:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprensión del discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, cauce de creación y transmisión cultural y expresión de la realidad histórica y social. – Lectura y comentario de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se reconozcan las formas literarias características, se tome conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos. – La poesía: de la lírica popular de la Edad Media a las Vanguardias. Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX. – Consolidación de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas. – Composición de textos literarios o de intención literaria a partir de los modelos leídos y comentados. – Lectura, estudio y valoración crítica de obras significativas, narrativas, poéticas, teatrales y ensayísticas de diferentes épocas. – Utilización autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el contexto en que surge el <i>Romancero gitano</i> - Conocer los datos biográficos de Lorca determinantes para comprender su obra. - Comprender el contenido de los poemas. - Entender el estilo, la métrica y la simbología del <i>Romancero</i> como una combinación entre la tradición y la innovación. - Memorizar los poemas en la medida de lo posible a través de la música para recordar más fácilmente los elementos que la componen. - Relacionar los romances con otras manifestaciones literarias con las que presentan similitudes para tener una visión intertextual más amplia de la literatura. - Relacionar la literatura con otras materias. - Adquirir mayor placer por la lectura. - Fomentar la creatividad poética mediante la actividad de ampliación. 	<p>5. Interpretar el contenido de obras literarias y fragmentos significativos de la literatura contemporánea utilizando los conocimientos sobre las formas literarias (géneros, figuras y tropos más usuales, versificación) y los distintos movimientos y autores.</p> <p>6. Realizar, al menos, un trabajo crítico sobre la lectura de obras significativas a partir del siglo XX, interpretándolas en relación con su contexto histórico y literario, obteniendo la información bibliográfica necesaria y efectuando una valoración personal.</p>

* Aunque en esta tabla, la sintaxis, el comentario de texto y la literatura están compartimentados para clarificar la relación de todos los puntos del Currículo, en la realidad, hay una clara vinculación entre los tres bloques y las fronteras se desdibujan. Como ya hemos comentado en la justificación de este trabajo, en la sintaxis y el comentario de texto también se tratan de abordar aspectos literarios.

**Objetivo común a los tres bloques.

Secuencia de actividades

1. SINTAXIS

1/ **¿Para qué creéis que sirve la sintaxis?** Pequeño debate introductorio

2/ **Análisis de 20 oraciones de más de dos proposiciones mediante varios pasos y actividades:**

- Por parejas, tenéis 15 minutos para comentar de manera general todas las oraciones, atendiendo principalmente a su composición y división en proposiciones.
- Posteriormente, un alumno o alumna analiza sintácticamente en voz alta la primera oración, en el orden y jerarquía que establece la sintaxis tradicional.
- A continuación, otro alumno compartirá en voz alta el comentario general que resume la estructura de la oración para fomentar que todos los compañeros y compañeras presten atención, comprobar que se ha entendido y reforzar y asentar la comprensión. A la vez, el resto de alumnado irá dibujando el esquema de análisis mediante el método tradicional de cajas y escribirá el comentario general de la oración.

El profesor irá guiando y corrigiendo el análisis y ofrecerá un *feedback* inmediato. Sin embargo, si hay errores, éste no será el encargado de proporcionar la respuesta correcta sino que, mediante preguntas que inviten a la reflexión del porqué de sus contestaciones, los alumnos y alumnas se puedan retractar y autocorregir y, en el caso de que no lo sepan, se preguntará al resto de estudiantes si están de acuerdo o si piensan otra cosa. Este proceso se repetirá con las 19 oraciones restantes. De este modo, trabajamos de manera interactiva, dinámica y ágil la sintaxis, una parte de la lengua que resulta especialmente atractiva e incluso lúdica para el alumnado cuando se entiende, pero que puede llegar a frustrar a los estudiantes que no la comprenden.

- A propósito de las oraciones del ejemplario, se plantean 10 actividades que servirán de repaso teórico. A continuación, se remite el número de oración y la actividad a realizar. Los alumnos deberán responder oralmente:

1. A partir de las siguientes oraciones: “Los excursionistas, que llevaban las mochilas al hombro, llegaron agotados al campamento” y “Los excursionistas que llevaban las mochilas al hombro llegaron agotados al campamento”, responde: ¿Qué tipos de oraciones adjetivas o de relativo encontramos en nuestra lengua? ¿Cuál es la diferencia

que, a simple vista, nos da la pista para diferenciarlas? ¿Qué otras diferencias de tipo gramatical o semántico encuentras entre ellas?

5. Explica la idiosincrasia sintáctica del verbo *gustar* y similares en nuestra lengua. ¿Qué truco emplearías para identificar el sujeto de este verbo?

6. ¿Por qué *cómo* lleva tilde en este caso? Inventa otra oración con una proposición subordinada que comience con otro pronombre interrogativo.

7. ¿Qué tipos de *se* conocemos? Clasifícalos e inventa oraciones utilizando cada tipo.

8. ¿Qué es el Complemento de Régimen? Inserta uno en la proposición adverbial final de esta oración.

9. ¿Qué tipos de nexos coordinantes conoces? Clasifícalos y pon ejemplos.

12. ¿De qué obra literaria está extraída esta oración? Si no lo sabes, busca la información y un breve argumento de la misma en Internet y explícalo en la clase siguiente.

13. ¿Qué tipos de perífrasis verbales conocemos? Clasifícalas e inventa oraciones con ellas.

17. ¿Qué entendemos por Oración Consecutiva? Cita nexos que la introduzcan.

18 y 19. ¿Qué elementos te resultan extraños respecto al español peninsular? Identifícalos y trata de explicarlos. ¿De dónde es este español? Busca el texto de donde se extrae la oración 19 y, en la siguiente clase dáselo a conocer y cuenta el argumento a tus compañeros y compañeras. (*¡Écue-Yamba-Ó!*, Alejo Carpentier)

Recomendación: No se preguntará al alumnado en ningún orden preestablecido, sino de manera aleatoria para que el estudiante no se prepare el análisis de la oración que considere que le va a tocar. Se trata de que, además de que todos estén atentos al análisis de sus compañeros, adquieran agilidad mental para el análisis sintáctico, puesto que el examen de las PAU tiene un tiempo limitado donde se van a enfrentar a una oración desconocida para ellos hasta ese mismo momento.

- **Ejercicio de creación:** Para comprobar y asegurarnos de que han asimilado bien los conceptos y para fomentar la creatividad y el trabajo cooperativo, se plantea una actividad final que supone que, mediante un esfuerzo mayor, el proceso de análisis

que habíamos realizado hasta ahora se invierta. Planteamos 4 enunciados de análisis a partir de los cuales, el alumnado, distribuido en 6 grupos de 5 personas, invente 4 oraciones con las características que se les piden:

1. Oración compleja formada por una oración principal con predicado nominal y dos oraciones subordinadas, una de ellas de finalidad y la otra concesiva.
2. Oración compleja compuesta por una oración principal pasiva refleja y una oración coordinada adversativa con una proposición subordinada adverbial.
3. Oración compuesta por dos oraciones copulativas distributivas donde aparezca, al menos, una perífrasis aspectual durativa.
4. Oración compleja formada por una oración principal cuyo sujeto este complementado por una oración subordinada adjetiva o de relativo explicativa y en la que aparezca también una oración subordinada consecutiva.

* Una de las cuatro oraciones debe presentar alguno de los rasgos básicos del español de América recurrentes en cualquiera de los planos del lenguaje. Cuando compartas esta oración en voz alta con el resto de tus compañeros y compañeras, acuérdate de atender a la fonología y entonación adecuadas.

Los últimos 15 minutos de clase se destinarán a que los grupos pongan en común con el resto del alumnado las oraciones creadas y se produzca una retroalimentación por parte de los compañeros y compañeras y del profesor. Este ejercicio invita a la creación de oraciones donde se juega con el humor, algo que deberemos tener en cuenta para no perder el control de la clase.

2. COMENTARIO DE TEXTO

A partir del texto “Spoiler”, de la escritora uruguayo-española Carmen Posadas:

- Subraya las palabras clave para, posteriormente, construir su resumen. Para ello, recuerda:
 - Identifica las palabras abstractas. (Presta atención a los términos acabados por los sufijos -ción, -eza, -dad, -ura).
 - El resumen seguirá el orden del texto.

- El resumen es un texto en miniatura, por lo que tendrá que presentar coherencia y cohesión. Para ello, atiende a su estructura: tesis, razones, ejemplificación...
- Una vez identificadas las partes del texto y extraídas la tesis y las razones, responde:
 - ¿Qué pretende el autor?
 - ¿Qué tipo de texto es? Justifica tu respuesta.
- ¿Dónde se observa la intención del autor? ¿De qué manera escribe? Para responder, atiende a:
 - La subjetividad y emotividad del autor presentes en el texto (uso de la 1ª persona, lenguaje poético...)
 - La objetividad que quiere presentar el autor (impersonalidad, razonamiento, uso de palabras abstractas, detallismo en la explicación...)
 - La cultura del autor
- ¿El texto presenta coherencia y cohesión? Justifica tu respuesta.
- ¿Estás de acuerdo con la opinión del autor? Da tu punto de vista y arguméntalo. Puedes apoyarte en un pequeño guión escrito.

La elección de este texto no es arbitraria sino que se debe, además de a su utilidad para realizar un resumen y un comentario, a la temática que presenta. Este texto sirve para entrar en debate sobre lectura a través de la opinión personal del alumnado y, además, para introducir la parte de literatura de esta Unidad.

3. LITERATURA: *Romancero gitano*, Federico García Lorca

1/ Actividad de introducción-motivación:

- Se proyectan una serie de imágenes de Andalucía en cuyos escenarios se sitúa gran parte del *Romancero gitano*, por lo que conocerlos es imprescindible para entender esta serie de poemas lorquianos. A partir de dichas imágenes, responde:
 - ¿Has visitado estos lugares o eres capaz de reconocerlos? Si es así, explica en voz alta al resto de tus compañeros y compañeras qué podemos ver en dichas imágenes y comenta brevemente tu experiencia en estos sitios.
- A continuación, se proyecta una fotografía de Federico García Lorca en la Residencia de estudiantes de Madrid, acompañado, entre otros, por el pintor Salvador Dalí y el cineasta Luis Buñuel. A propósito de esta imagen, comenta a tus compañeros:
 - ¿Reconoces a los personajes que aparecen en esta fotografía?

- ¿Qué sabes de su vida?
- ¿Qué podrías decir de Lorca?
- ¿Qué obras tuyas has leído o conoces?

2/ Romancero y gitano. La obra que vamos a estudiar hace referencia a dos términos imprescindibles para su comprensión. Ahora, responde en voz alta:

- Respecto al primer término:
 - ¿Qué es un romancero?
 - ¿Qué sabes de los romances? (origen, características métricas, estructurales, temáticas, de estilo, etc.)
 - ¿Sabes algún romance o fragmento de memoria? Si es así, recítalo en voz alta. Debemos tener en cuenta que, seguramente, todos conozcan e incluso alguno recuerde de memoria la primera estrofa del romance del rey Juan II de Castilla al moro Abenamar.
 - Para la siguiente sesión, la mitad de la clase, distribuida en 5 grupos de 3 personas, deberá buscar a través de la Biblioteca o de Internet un romance para recitárselo a sus compañeros y explicarles sus características principales.
- Respecto al segundo término:
 - ¿Qué sabes del pueblo gitano? ¿Cuál es su origen de procedencia?
 - ¿Cuáles son sus rasgos físicos más característicos?
 - ¿Cuál es la idiosincrasia de este pueblo y de su cultura?
 - A propósito de esta figura, la otra mitad de la clase, distribuida de nuevo en 5 grupos de 3 personas, buscará en Internet o en la Biblioteca otra manifestación literaria donde la figura del gitano sea destacable y extraerá las características de dicho personaje en la obra. (Por ejemplo, *El trovador*, de García Gutiérrez, *La gitanilla*, de Cervantes, *Carmen*, de Mérimée, etc). En los dos ejercicios para casa de esta actividad, los grupos deberán ponerse de acuerdo para no repetir textos.

3/ Lorca y la música: Recordemos que Lorca tocaba el piano y mantuvo una gran amistad con el compositor Manuel de Falla, con el que organizaría el “Primer Concurso de Cante jondo”, un canto que representa la esencia primitiva de Andalucía. Además, no olvidemos la estrecha unión entre poesía y música, especialmente en el caso de la lírica popular. La poesía, por la forma en que se escribe, posee intrínsecamente ritmo y musicalidad. Además, hay que recordar que, en una sociedad medieval donde imperaba la

transmisión oral, la música era de gran utilidad para memorizar y recordar poesía y que así pudiese transmitirse. A partir de esta reflexión, se sugiere la siguiente actividad:

Antes de comenzar a explicar el primer poema del *Romancero gitano*, “Romance de la luna, luna”, reproducimos la versión musicada de este romance por Camarón de la Isla, figura por excelencia del cante flamenco que nos invita a hacer una pequeña referencia al *Poema del cante Jondo*. El alumnado seguirá la letra de la canción. Este ejercicio, además de motivarles y trabajar la interdisciplinaridad, les facilita la memorización de los poemas, lo que les puede ayudar para la comprensión, el recuerdo y el dominio de los mismos de cara al futuro examen de las PAU. En casa, deberán buscar más versiones de éste y otros poemas del *Romancero* y compartirlas con el resto de compañeros para reproducirlas en clase antes de la explicación de cada uno de ellos.

4/ Explicación de los 8 primeros poemas por parte del profesorado, que buscará constantemente la interacción y la participación del alumnado mediante preguntas directas y ayudas y guías antes de revelarles la solución, especialmente en lo que a metáforas y símbolos se refiere. Se trata de acercarle de un modo sencillo la comprensión del lenguaje poético y de los recursos de la poesía del *Romancero gitano* a través de la cotidianidad y de cuestiones que se aproximen a su mundo. Para la explicación de los poemas, seguimos la siguiente estructura de trabajo:

1. Reproducción del poema musicado por la versión sugerida por el alumnado
2. Métrica
3. Descodificación de los elementos más herméticos del poema para comprender su contenido: recursos literarios e imágenes y simbología
4. Personajes
5. Espacio
6. Tema

5/ Ahora es tu turno. Siguiendo como modelo la estructura y metodología de la explicación de los poemas por parte del profesorado, el alumnado, organizado en 10 grupos de 3 personas, explicará los romances que quedan (cada grupo se encargará de un poema). Se deben utilizar fuentes adecuadas de información bibliográfica. Es muy recomendable servirse de algún recurso TIC como apoyo a la explicación. Mientras un grupo expone (20 minutos por romance), el resto de compañeros deberá tomar apuntes de la explicación.

Actividades de refuerzo:

- Selecciona un artículo periodístico de esta semana. Puedes elegir la temática que más se acerque a tus gustos e intereses.
- Después de leerlo, identifica dos oraciones subordinadas sustantivas y otras dos subordinadas adverbiales. A continuación, sustitúyelas por su pronombre y adverbio correspondiente y, a partir de ahí, identifica su función.
- Vuelve a leer el artículo para ver si encuentras alguna perífrasis verbal. En el que caso de que haya, identifícala y clasifícala.
- Identifica la presencia del autor en el texto a través de la deixis personal.
- A continuación, extrae la idea principal de cada párrafo.
- Elige una canción que te guste e identifica el estribillo, cuenta el número de sílabas y fíjate en la rima.
- Después, identifica los recursos estilísticos y figuras literarias que se utilizan: repeticiones, metáforas, comparaciones, personificaciones, sinestesias...
- Para reforzar los conocimientos necesarios sobre el *Romancero gitano*, pueden utilizarse las actividades y ejercicios breves sugeridos en la edición de Pedro Lumbreras, dirigida especialmente a alumnado de Educación Secundaria.

Actividades de ampliación:

- Siguiendo el enfoque por monitorías, supervisa y ayuda el trabajo de un compañero de refuerzo asignado respecto a los ejercicios de apoyo de sintaxis.
- A partir del texto elegido por tu compañero tutorizado, busca el tratamiento del mismo tema en otro periódico o revista. Después de leer y analizar ambos textos, contrasta la información, la intención del autor y sus características de redacción.
- Actividad de creación: Por grupos de 2 o 3 personas preferiblemente, cread un breve romance siguiendo la línea y características, tanto de forma como de contenido, de los poemas del *Romancero gitano*. A modo de sugerencia, podéis continuar alguna historia narrada o insinuada por Lorca, por ejemplo, “La venganza del Antoñito el Camborio hijo” o “El sueño de libertad de la monja gitana”, o sugerir la acción anterior a algunos de los poemas con comienzo abrupto.

A través de este ejercicio, estimulamos la creatividad y nos aseguramos de que se han comprendido profundamente los poemas. Por tratarse de una actividad quizás

más orientada hacia la ESO y por lo costoso de su preparación en un curso donde el tiempo apremia, se plantea como un ejercicio voluntario de ampliación pero muy recomendable, puesto que se podrá conseguir hasta un punto positivo que se sumará a la nota final de la Unidad didáctica, siempre que se tenga un 5 como mínimo. Gracias a este aliciente y al hecho de que se trabaje en equipo, no sólo los alumnos aventajados estarán dispuestos a realizar la actividad.

Recursos:

- *Materiales:*

- 30 fotocopias del ejemplario de oraciones.
- 30 fotocopias del texto.
- 30 ejemplares de Lorca, Federico García (2012). *Romancero gitano*, ed. de Lumbreras García, Pedro y Lumbreras Sanchón, Sara. Madrid: Akal, en la biblioteca del centro, aunque, ya que es una de las obras elegidas para el examen de las PAU, conviene que los alumnos la compren.
- Ordenador y proyector de los que disponen todas las aulas del IES “Andalán”.

- *Organizativos:*

- Distribución por grupos y asignación de las tareas.
- Organización de las mesas para las actividades en grupo.

Instrumentos de evaluación:

- *Rúbrica* que mida el interés, la participación y la calidad de las actividades propuestas en clase: 40%
- *Exposición* de los romances por grupos: 10%
- *Prueba escrita*: 50%. La prueba se prepara a la manera del examen de las PAU, pero se le concede mayor peso a la literatura (Sintaxis: 3 puntos, 1,5 cada oración. Comentario de texto: 3 puntos. Literatura: 4 puntos = 10 puntos)

Las dos partes (las actividades de clase y la exposición grupal, por un lado, y la prueba escrita, por otro) tienen que alcanzar, al menos, un 4 por separado para que se medie. La actividad de creación/ampliación del bloque de literatura puede computar hasta un punto positivo en la nota final de la Unidad didáctica.

3.2.1. PUESTA EN PRÁCTICA Y RESULTADOS

En primer lugar, me gustaría referirme a los aspectos positivos de la puesta en práctica de esta Unidad didáctica. El hecho de prever y calcular exhaustivamente su funcionamiento en clase atendiendo a las características específicas del alumnado, a sus conocimientos previos e incluso a sus posibles respuestas, durante la fase de diseño de la Unidad, ha sido muy útil para controlar la aplicabilidad de la misma en la realidad y el desarrollo de todas las sesiones. Con todo calculado de antemano, todavía había momentos para el humor y la distensión en puntos de la sesión donde el cansancio del alumnado se hacía latente.

El alumnado, en general, ha mantenido muy buena actitud, compromiso y participación a lo largo de las sesiones. Los estudiantes han sido capaces de realizar las actividades de manera eficiente hasta el punto de que, pese a que se previesen ejercicios de refuerzo, nadie los ha necesitado. Además, parece que el aprendizaje ha sido profundo, pues, por lo general, también ha habido buenos resultados en la prueba escrita. Por lo que los propios estudiantes me han comentado, directamente o por correo electrónico, las actividades les han gustado, han disfrutado en las clases e incluso, en algunos casos, su interés por la literatura ha incrementado. Parece que romper durante un tiempo con su rutina metodológica a través de actividades más participativas e innovadoras les ha gustado y les ha servido de ayuda en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

También han reconocido que la utilización de recursos TIC ha influido positivamente en los resultados e incluso me han solicitado enviarles las presentaciones *Power point* sobre las que se apoyaban algunas clases. Además, han agradecido y valorado que, para facilitar la comprensión de los poemas –especialmente de las metáforas, símbolos y espacios– nos ayudásemos de imágenes proyectadas. Este recurso fue especialmente útil en el caso de los tres poemas dedicados a ciudades andaluzas.

Sin embargo, no pensemos que los resultados tan positivos de la puesta en práctica de esta Unidad didáctica se han debido exclusivamente a su planificación. Como ya hemos comentado anteriormente, este grupo presenta unas características óptimas para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, me gustaría comentar una serie de aspectos no tan positivos de su puesta en práctica. En primer lugar, resulta curioso cómo, debido a las exigencias de las

PAU, las obras seleccionadas deben estudiarse con una profundidad mayor que incluso en la propia carrera de Filología Hispánica, algo quizás excesivo para alumnado que no manifiesta placer por la literatura.

En segundo lugar, las exposiciones de los romances lorquianos por parte del alumnado no han podido llevarse a cabo, ya que había un tiempo estipulado para el temario y mi tutor prefería que fuese yo quien los explicase para asegurarnos de que los llevaban bien preparados para el examen de las PAU. Aún así, sí que se ha puesto en práctica el resto de actividades que exigían una mayor participación y autonomía que a la que el alumnado está acostumbrado.

Por último, a pesar de lo costoso y del tiempo que se necesita para la corregir pruebas escritas de este tipo, deberíamos intentar proporcionar una retroalimentación de los exámenes con mayor rapidez de como lo hicimos, para que surtiese mayor efecto en la enmendación de los errores cometidos por el alumnado.

3.3. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y EVALUACION DOCENTE: “Redacción de una historia a la manera de un guión cinematográfico”

Según la normativa educativa vigente que se recoge en la Orden de 9 de mayo de 2007, la asignatura de Lengua castellana y literatura tiene como finalidad mejorar el *enfoque comunicativo*, que implica que el alumnado pueda comunicarse mejor a través de la lengua y a partir del entrenamiento y de la participación. De acuerdo con esta finalidad, el Currículo de la ESO se estructura en torno a las 4 habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar y escuchar (mensaje oral) y leer y escribir (mensaje escrito), junto a los conocimientos de literatura y gramática. Además, debemos mencionar que:

La importancia que la expresión escrita tiene en el desarrollo humano es incuestionable (...). La actividad de escribir se puede definir como un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones (planificación, transcripción y revisión) (...). Escribir es un acto comunicativo, que requiere un contexto social y un medio instrumental, es una actividad que nace de la motivación y es una actividad intelectual, que requiere procesos cognitivos y memoria (Hayes, 1996) (García, Salvador y Rodríguez: 2010: 72).

En relación con la cita, si bien tradicionalmente se ha realizado un tipo de estudio sobre esta habilidad lingüística cuyo objetivo era el producto de la acción de escribir, en

las últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones cualitativas que se preocupan más por el proceso, el contexto y los mecanismos cognitivos y de regulación que el sujeto pone en marcha al escribir, estudiados preferentemente desde cuatro enfoques teóricos diferentes: cognitivo, sociocognitivo, sociocultural y socialmente compartido.

Tras estas breves pinceladas sobre la importancia de la escritura en la educación, introducimos el objetivo del presente trabajo. Una vez observadas y valoradas las características de nuestro grupo experimental, este proyecto se centra en mejorar la competencia escrita en una clase de alumnos con falta de interés y motivación que, sobre todo, presentan carencias y necesidad de refuerzo en la redacción y la creatividad. A partir de aquí, se debe plantear una tarea motivadora e innovadora en la que el alumnado escriba de manera adecuada a la vez que desarrolla su imaginación, ligada ésta con el aspecto más literario de nuestra asignatura.

Así pues, este trabajo comienza con un análisis de la situación, del contexto y sus necesidades, a partir de las cuales se propone una intervención para mejorar los aspectos anteriormente comentados. Posteriormente, se atiende de manera detallada a la metodología de trabajo en la intervención que se va a llevar a cabo en la realidad. A continuación, se ponen de manifiesto los resultados de su puesta en práctica para, a partir de ellos, extraer conclusiones.

Análisis del contexto y la situación

Este proyecto se planifica y se pone en práctica durante las 5 semanas de prácticas en el centro asignado que se distribuyen entre los Prácticum II y III. A partir del contexto del centro, que ya se ha desarrollado a propósito de la explicación del Prácticum I durante la primera parte de este Trabajo de Fin de Máster, focalizamos la situación del grupo sobre el que intervenimos, una clase de Taller de Lengua de 2º ESO, y hacemos un estudio de su caso. Este grupo está formado por una alumna y seis alumnos, uno de ellos colombiano y otro de etnia gitana. El origen de procedencia no supone ningún obstáculo y todos los alumnos están integrados en la clase. Por otro lado, todos tienen una trayectoria de suspensos bastante importante, incluso dos de ellos ya han repetido dos veces durante el primer ciclo de la ESO. En general, responden a un perfil de alumnado algo conflictivo, con una desmotivación evidente y sin interés por estudiar. Incluso el propio equipo docente habla de ellos como “el peor grupo del centro”. De todas maneras,

su comportamiento no es excesivamente problemático ni disruptivo. Los motivos que me llevan a plantear un proyecto de estas características con este grupo ya se han explicado a propósito de la justificación del mismo al comienzo del apartado 2 de este trabajo.

Intervención: investigación-acción

Para resolver estas carencias en el alumnado de este grupo, podríamos plantear actividades tradicionales como redacciones libres o sobre un tema u oración inicial dada, a la manera de las que muchas veces se programan en los exámenes oficiales de idiomas. Sin embargo, después de utilizar este ejercicio en la evaluación inicial del proyecto, resulta evidente que, por las características del alumnado, es necesario plantear una actividad motivadora que estimule la creatividad y la fantasía, pero de manera paulatina y con ayuda y apoyos de donde los estudiantes puedan partir. Esto es imprescindible puesto que el alumnado no posee ningún hábito de escritura de redacciones relativamente extensas y porque los mismos estudiantes, debido a su situación y circunstancias, creen y reconocen no tener imaginación.

Así pues, la hipótesis de este trabajo plantea que *la redacción de una historia a la manera de un guión cinematográfico para un cortometraje a partir de un fragmento de película como introducción estimulará la creatividad y ayudará a motivar el ejercicio de escritura y a mejorar aspectos ortográficos, de puntuación, léxico y, sobre todo, estructuración, distribución y cohesión de sus textos, donde se observan mayores carencias.*

Esta hipótesis se plantea reforzada por los siguientes argumentos: En primer lugar, debido a la falta de costumbre del ejercicio de redacciones donde se trabaje la creatividad, proponemos comenzar la actividad mediante un estímulo principalmente visual como es un fragmento de vídeo previamente seleccionado para que les proporcione ideas de las que partir. Recordemos que, aunque en el pasado el cine había sido relegado al lugar de entretenimiento y desprestigiado por considerarlo un recurso propio del ámbito del ocio y fuera de lo académico, poco a poco ha ido ganando terreno en las aulas, pues ya nadie duda de que forma parte del patrimonio cultural. A modo de ejemplo, podemos destacar el papel fundamental que juega actualmente en la enseñanza de lenguas a extranjeros. Este hecho se ha visto muy favorecido por la implantación de los soportes tecnológicos necesarios dentro de las aulas. Además de esto, la proyección de un fragmento audiovisual también resulta beneficiosa si pensamos que puede cumplir la labor de

motivar al alumnado para llevar a cabo la actividad. Así, como plantea Carracedo, “si en numerosas ocasiones [al cine] se le reconoce como una actividad de ocio, usemos este argumento a nuestro favor; si forma parte del tiempo libre de nuestros estudiantes, puede ser un factor motivador el usar el cine en nuestra aula” (2009: 229). En la misma línea, García Guzmán, Salvador Mata y Rodríguez fuentes, en su trabajo sobre la investigación cualitativa en el desarrollo de la competencia escritora de escolares, comentan que “las nuevas tecnologías ofrecen nuevas formas para animar a los jóvenes en la documentación de sus prácticas de alfabetización” (2010: 76).

Tras este breve comentario sobre el estado del cine en las aulas, recordemos brevemente que un guión cinematográfico puede dividirse en varias fases de redacción:

- **Sinopsis:** resumen muy breve del relato para que el productor se fije en la idea.
- **Redacción novelada o Tratamiento:** redacción del relato como en una descripción novelada, de forma lineal en cuanto a la visión que la futura película va a dar.
- **Guión literario o continuidad dialogada:** la redacción novelada se convierte en secuencias y escenas, en las que los diálogos y la explicación de los lugares de acción, lugar y tiempo son especificadas con claridad.
- **Guión técnico:** No todos los directores lo exigen y es muy variada su forma de realización. Su base es el “Guión literario”, que se divide en planos, escenas, secuencias, siendo en realidad un montaje en borrador.

En nuestra tarea, se propone la escritura de una historia a la manera de una “Redacción novelada o Tratamiento”, con la inclusión de diálogos y detalles en la descripción y narración para dejar claro cómo debería adaptarse la historia a la gran pantalla. De este modo, también se fomenta la adjetivación y la búsqueda de un vocabulario rico, preciso y variado.

Por último, debemos destacar cómo, mediante esta actividad, se relaciona la habilidad comunicativa de la escritura y el correcto uso de la gramática con la literatura, en cuanto a la creación de una historia y su plasmación en el papel de manera semejante a la de una novela, pero con rasgos característicos del séptimo arte. De este modo, también estamos trabajando la interdisciplinaridad por la que tanto aboga la educación actual.

Como cualquier actividad que se programe en un centro educativo, las que aquí se plantean también tienen que corresponder y ajustarse a la normativa vigente:

Objetivos generales:

8. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

12. Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.

Objetivos específicos:

- Adquirir placer por el ejercicio de la escritura
- Mejorar la planificación, estructuración y cohesión de un texto
- Mejorar la puntuación
- Esforzarse por encontrar un vocabulario rico, variado y preciso
- Mejorar la ortografía
- Aprender a trabajar en equipo, a ponerse de acuerdo y a ayudar y aprender de los compañeros
- Sentirse cada vez más capaz de construir una historia original

Contenidos:

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: interés por participar activamente y desarrollo de habilidades sociales (respeto en el uso de la palabra, diálogo, escucha activa, uso de la argumentación, sentido crítico...).

Bloque 2. Leer y escribir

- Interés por la composición escrita como fuente de información y de aprendizaje, de comunicación de experiencias y conocimientos propios, como forma de regular la conducta y como medio para comunicar los conocimientos compartidos y los acuerdos adoptados.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Bloque 3. La educación literaria

- Composición de textos de intención literaria.

Bloque 4. *Conocimiento de la lengua*

- Identificación y uso reflexivo de procedimientos de cohesión como algunos conectores textuales, con especial atención a los de orden, explicativos y de contraste.
- Distinción y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y su estructura.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas como acentuación de hiatos, tilde diacrítica, ortografía de los verbos irregulares, signos de puntuación en diálogos, el punto, la coma, el punto y coma, puntos suspensivos y guiones, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.

Metodología

Este proyecto se basa en una serie de actividades que giran en torno a la tarea central de redacción de una historia a modo de un guión cinematográfico. Todas ellas suponen el protagonismo del alumnado y la guía y orientación por parte del profesorado.

El proyecto se temporaliza para 5 sesiones, una por semana, de 50 minutos. Debido a esta distancia en el tiempo y a la planificación del proyecto por etapas que le proporcionen seguridad al alumno y progresividad a su aprendizaje, cada una de las clases se centra en una tarea principal. El hecho de que desarrollemos una actividad innovadora que motive la fantasía del estudiante no impide que el proyecto se estructure de manera muy metódica. De este modo, el alumnado también planeará y estructurará mejor su discurso. Así pues, la planificación de la intervención es la siguiente:

1ª sesión: Los 30 primeros minutos de esta clase están destinados a la fase de *evaluación inicial (pretest)*. A partir de una redacción individual de unas 300 palabras que comience con la oración: “A partir de aquel día, ya nada volvería a ser como antes”, se observará cuáles son exactamente las carencias y necesidades del alumnado y se planteará un proyecto para trabajar y mejorar dichos aspectos. Consideramos que la oración inicial propuesta permite una amplia libertad de creación y supone la inclusión de un hecho sorprendente y un estado de cambio que proporcionarán interés a la historia.

2ª sesión: Una vez observadas las carencias en la redacción del alumnado, se propone una *actividad motivadora e innovadora* con la finalidad de mejorarlas. La actividad, como ya hemos comentado, será la redacción de una historia a la manera de guión cinematográfico a partir de las sugerencias de un fragmento de película previamente seleccionado. El fragmento en cuestión corresponde a los 6 primeros

minutos de la película *El señor de las moscas*, basada en la novela homónima del novelista y poeta británico William Golding. Esta película suele reproducirse habitualmente en el 2º ciclo de la ESO, por los valores filosóficos y morales que contiene. Más que por ese motivo, nuestra elección se debe a las imágenes y sugerencias creativas que implican esos minutos iniciales en los que vemos cómo un grupo de jóvenes y un adulto herido naufragan hasta un paraje desconocido y misterioso lleno de fauna y flora. Las posibilidades pueden ser tantas como fragmentos de películas, cortometrajes o documentales adecuados al alumnado y al proceso posterior de redacción existan. Después de explicar en qué consiste este proyecto y sus actividades, reproducimos el fragmento en la pantalla para que el alumnado lo visualice con atención y detalle. Inmediatamente, les proponemos un ejercicio de introducción:

- ¿Qué palabras te sugiere el fragmento visionado? Intenta buscar términos variados y que creas que el resto de tus compañeros desconocen. Clasifícalos según las siguientes categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Estas palabras te servirán cuando escribas la introducción de la historia.

El alumnado, por orden, comparte oralmente con el resto de la clase las palabras que ha pensado según las diferentes categorías gramaticales y el docente las copia en la pizarra para que todos las vean. A continuación, entre todos, se clarifican conceptos y cuestiones que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de escribir la historia:

- Las partes de una historia: introducción, nudo y desenlace.
- La historia y la manera de contarla tiene que mantener interés y tensión para enganchar al público.
- La historia puede estar contada en orden cronológico, *flash back* o *in medias res*.
- Cada simulación de escena o idea principal debe estructurarse en torno a un párrafo.
- La utilización de conectores para distribuir, ordenar, estructurar y relacionar las partes del discurso narrativo. Se les entrega una fotocopia a cada uno de los estudiantes con diferentes conectores y marcadores del discurso para que les ayude en su redacción.
- La inclusión de diálogos mediante la tipografía adecuada.
- Las descripciones con cierto detalle, al menos del escenario y de los personajes (rasgos físicos y psicológicos). La importancia de los adjetivos.
- La atención a la ortografía, las tildes y la puntuación.
- La atención a los márgenes, la claridad de la letra y la distribución en el papel.

Hasta aquí se habrían utilizado 25 minutos, la primera mitad de la sesión. La otra mitad se empleará en la *redacción de la introducción*, en unas 250 palabras, de la historia que se corresponde con el fragmento visionado. Aunque todos hayan visualizado las mismas imágenes, su plasmación en el papel será diferente. La construcción de la historia no se planteará de manera individual, sino por equipos. La medida se debe a que este alumnado no suele trabajar en grupo y, cuando lo hace, presenta bastantes problemas para ponerse de acuerdo. Muchos de ellos, por sus características y personalidad, pretenden imponer sus ideas sin escuchar las de sus compañeros. Por otro lado, después de observar con detenimiento las redacciones de la evaluación inicial, se percibe que los alumnos destacan en habilidades diferentes y, de este modo, se podrán ayudar mutuamente y el trabajo en equipo resultará doblemente provechoso.

3ª sesión: Esta sesión está destinada a dos actividades:

La primera mitad se dedicará a la lectura y corrección de las introducciones de los tres grupos. Esta corrección se realizará de manera oral y colaborativa entre toda la clase, para que todos aprendan de los errores de los demás y escuchen las propuestas de mejora del resto. Para fomentar este espíritu de participación y colaboración, distribuiremos las mesas de las primeras filas en forma de “U” y el profesor se colocará en el centro del hueco de tal formación, adoptando el rol de moderador, para guiar y orientar la actividad.

La segunda mitad de la clase se utilizará para escribir la *redacción del nudo* de la historia. El alumnado ha tenido una semana entera para pensar sobre la historia que le gustaría llevar a la gran pantalla. La extensión del desarrollo de la misma será de unas 350 palabras y, de nuevo, se escribirá por equipos.

4ª sesión: De manera similar a la planificación de la sesión anterior, la primera parte se destina a la corrección de los desarrollos de las historias y, la segunda, a la *redacción de sus respectivos desenlaces* en unas 250 palabras. Además, deberán proponer un título para sus “futuros cortometrajes” acorde con el contenido de las redacciones.

5ª sesión: De nuevo, esta última sesión se estructura en torno a dos partes: En la primera mitad, se corrigen los finales de las tres historias de la misma manera colaborativa que se venía realizando en las sesiones anteriores. En la segunda mitad, se realiza la *evaluación final (postest)*. Ésta consistirá en que los alumnos autocorrijan y mejoren de manera individual las propias redacciones que escribieron durante la sesión inicial.

Los últimos 5 minutos de clase se destinarán a que el alumnado conteste, de manera anónima, a las siguientes preguntas de valoración personal sobre las tareas encomendadas durante esta intervención:

- ¿Te ha gustado hacer esta actividad? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que has aprendido o mejorado?
- ¿Qué crees que deberías seguir mejorando?

3.3.1. PUESTA EN PRÁCTICA Y RESULTADOS

Los resultados de la hipótesis que pretendía defender este proyecto y de la puesta en práctica del mismo se extraen a partir de tres elementos: En primer lugar, del proceso y producto final de la redacción del guión cinematográfico. En segundo lugar, de la autocorrección por el propio alumnado de las redacciones de evaluación inicial. En tercer lugar, de las respuestas de valoración a las actividades puestas en práctica. Mediante estos tres instrumentos, se combina la investigación cuantitativa y la cualitativa. Así, en cuanto a la información cuantitativa, por ejemplo, se observan y recogen datos sobre el número de marcadores discursivos utilizados o de fallos ortográficos cometidos en el proceso de escritura y la cantidad de errores enmendados en la actividad de autocorrección. También se usa este tipo de recogida de información en relación con la cantidad de tiempo invertido por los alumnos desde que deben comenzar cada tarea hasta que realmente empiezan a escribir o el tiempo que emplean para elaborar cada una de las tareas. En segundo lugar, respecto a la información cualitativa, se recoge fundamentalmente atendiendo a la calidad de las redacciones, a la actitud durante las 5 sesiones y a la valoración personal que el alumnado ha manifestado por escrito en la última clase.

En general, los resultados son muy positivos y optimistas con nuestra hipótesis. En cuanto a la redacción del guión, se observa una clara mejoría y evolución desde la introducción hasta el desenlace de la historia en aspectos como puntuación, planificación, distribución y uso de conectores y marcadores discursivos. Además, los errores ortográficos corregidos en una parte de la historia, no se suelen repetir en la siguiente. Por otro lado, respecto a la autocorrección de la redacción inicial, todos los estudiantes, en mayor o menor medida, han sido capaces de identificar errores y enmendarlos, aunque nunca de manera total. Por último, en cuanto a la valoración de las actividades, la visión general también es muy positiva. A todos los alumnos les ha gustado trabajar nuestra propuesta de intervención y encontramos respuestas tan interesantes como la siguiente:

“Sí me ha gustado, porque me ha dado la oportunidad de imaginar una historia y salir del ambiente aburrido de la clase”. Los aspectos que más han valorado han sido realizar una actividad diferente a las propuestas por el libro de texto donde pudiesen desarrollar la creatividad y trabajar en grupo, curiosamente de lo que más renegaban en un primer momento: “Sí me ha gustado, porque he podido trabajar con mis amigos por una vez, ya que nunca hacemos actividades en grupo”. Creen que han mejorado en ortografía, puntuación y, sobre todo, en distribución y cohesión del texto al haber aprendido marcadores y conectores discursivos. Y, en general, coinciden en que, aunque hayan mejorado y aprendido, todavía pueden mejorar mucho más en los mismos aspectos. Un alumno responde que le gustaría mejorar en “abrir un poco más la imaginación”.

Por último y no menos importante, debemos hacer mención a su actitud, interés y trabajo durante estas sesiones. De nuevo, estos aspectos también han ido progresivamente a mejor. Si al principio les costaba muchísimo esfuerzo ponerse a trabajar en grupos, conforme pasaban las sesiones, se observaba una mayor rapidez y fluidez a la hora de comenzar a escribir y un espíritu de cooperación y ambiente de trabajo y concentración superiores. A pesar de las circunstancias y el contexto de esta clase, los alumnos han tenido un buen comportamiento y actitud ante lo que se les planteaba. Más que por el hecho de que estas actividades se calificasen con un punto positivo en la nota global de la tercera evaluación, el propio alumnado reconoce haberse sentido motivado por el proyecto. Es más, sin que nadie se lo pida, un grupo copia de nuevo su guión cinematográfico para mejorar la presentación del texto.

Después de comprobar los datos tan positivos de la puesta en práctica de este proyecto de innovación, se recomienda fervientemente su utilización en realidad en el caso de que las circunstancias lo permitan y se crea conveniente y adecuado para su contexto. Sin embargo, debemos mencionar un par de matizaciones. Por un lado, se ha comprobado cómo el alumnado ha mejorado en aspectos de la escritura como la puntuación, la planificación, estructuración y distribución del texto y, sobre todo, la cohesión de sus partes y el uso de conectores y marcadores discursivos. Sin embargo, en cuanto a otras facetas como la ortografía o el enriquecimiento y precisión del léxico, sería conveniente planificar y trabajar ejercicios específicos para que se percibiese una mejora significativa en estos aspectos. Por otro lado, recomendamos la puesta en práctica de este proyecto una vez al curso ya que, si se hiciese con mayor frecuencia, quizás perdería su frescura y función motivadora.

4. CONCLUSIÓN FINAL Y PROPUESTAS PARA EL FUTURO

De acuerdo con la teoría que mantiene que la verbalización y la expresión lingüística supone la última fase del aprendizaje, debo decir que la planificación y redacción de este Trabajo de Fin de Máster es de gran utilidad para reflexionar más profundamente, poner en orden, clarificar y asentar todos los conocimientos adquiridos durante el curso.

Como se ha venido señalando a lo largo de la primera parte de este trabajo, el planteamiento y la estructura del curso me parece totalmente acertada, puesto que abarca los aspectos académicos, didácticos y pedagógicos y legislativos necesarios para ejercer la labor docente sin que la materia se solape entre las asignaturas y manifestando su utilidad mediante la puesta en práctica, durante la estancia en los centros educativos, de todos los conocimientos adquiridos progresivamente en las clases del Máster. A propósito de esta reflexión, durante las charlas con el equipo docente de los centros de prácticas, el profesorado consideraba que los estudiantes del Máster en Profesorado deberíamos sentirnos afortunados por recibir el complemento pedagógico que las licenciaturas no implican y que es, al menos, igual de importante para la docencia que el grado de expertez en la materia. Según estos profesionales, cuando ellos aprobaron las oposiciones o se incorporaron al mundo laboral docente, lo hicieron sin ese complemento didáctico necesario y se consideraban menos preparados por ello.

Respecto a esa necesidad pedagógica, he podido comprobar que las recomendaciones en las asignaturas de este curso sobre el trato honesto y cercano con el alumnado, a la vez que el control sobre la clase, son aspectos fundamentales. También he observado cómo el alumnado valora ser escuchado y tenido en cuenta, así como el esfuerzo por parte del profesorado de preparar bien las clases y proporcionarles toda la ayuda necesaria. Recordemos que la labor del docente es la de ayudar a sus alumnos y alumnas a formarse, tanto en lo académico como en lo personal, dentro de una educación que aboga por la importancia y transmisión de los valores.

Sin embargo, a pesar de la calidad del aprendizaje adquirido a lo largo de este curso y de la adquisición de las competencias para ejercer con éxito la labor docente, considero que esto sólo ha supuesto un primer peldaño, puesto que todavía existe muchísimo margen de mejora que espero conseguir con la experiencia de los años. En sentido contrario, no podemos permitir que el paso del tiempo ejerciendo la labor docente

suponga la pérdida de frescura e ilusión con que se inicia cualquier actividad que resulta placentera, puesto que, como señala Kepa Osoro, “sólo se contagia aquello que se siente, que se ama, que nos hace vibrar” (2002: 307). Del mismo modo, de acuerdo con el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, tenemos que seguir trabajando, reinventarnos, adaptarnos a los cambios de la sociedad y a cada situación y continuar investigando sobre las maneras de acercar la Lengua castellana y la literatura a nuestros alumnos y alumnas, pues este año hemos comprobado que hay infinidad de formas de hacer atractiva una materia.

En relación con ello, no me gustaría concluir sin hacer referencia al aprendizaje y los resultados optimistas obtenidos durante el periodo de prácticas acerca de la importancia de acercar la literatura al alumnado de una manera progresiva y natural. Quizás lo más satisfactorio de este curso, además de confirmar la complacencia y la convicción de ejercer la labor docente, haya sido el momento en que varios alumnos me comentasen que estaban empezando a comprender y a disfrutar la literatura gracias a esa metodología que se la acercaba a su cotidianeidad.

Es por ello que mis propuestas para el futuro seguirían precisamente ese camino, continuar indagando y trabajando sobre la manera de aproximar la literatura al alumnado ya que, citando a la escritora y antropóloga francesa Michèle Petit, yo también concibo la literatura como “un derecho vital como el agua”, aunque la percepción general sea bien distinta:

En nuestra sociedad, la lectura no es un ejercicio normalizado, porque no es entendida ni aceptada como un derecho ciudadano de primera necesidad y porque no ocupa un lugar mínimamente importante en el tiempo de ocio de los españoles; sirva como ejemplo el que se refiere a los niños y adolescentes: en un estudio publicado en 2004, aunque los datos son de 2002, se indica que, en el orden de preferencia de actividades en el tiempo libre la lectura queda relegada al penúltimo lugar, sólo por delante de «no hacer nada» Y, sin embargo, España es el quinto país del mundo en producción editorial, con más de sesenta mil novedades anuales; es decir, somos una gran potencia editorial, pero todavía no lectora (2005: 100).

A pesar de que estos datos sean de hace más de una década y de que, como señala Ana María Machado, a partir de ese momento “se multiplican las iniciativas de apoyo a la producción editorial para esa área, las campañas de fomento a la lectura, los proyectos destinados a que los libros infantiles lleguen a la escuela, hasta el punto de que nunca se

ha hecho tanto en ese terreno” (2002: 15), hoy en día, en la realidad de las aulas seguimos encontrando alumnado desmotivado y con falta de interés hacia la lectura, como pude comprobar personalmente a través de los resultados del estudio comparativo durante el Prácticum II. Es por ello que, aunque el tratamiento de la lectura se haya acercado al alumnado, todavía hay mucho margen de mejora en este campo. Ayudar a que los demás descubran las ventajas de esa necesidad y a que consigan querer adentrarse en la aventura de leer de manera voluntaria supone un gran reto a la vez que un acto enormemente gratificante. Para contar con más cantidad de recursos, me gustaría seguir ampliando mi repertorio de lecturas de literatura infantil y juvenil que he comenzado a redescubrir este curso, donde se nos ha demostrado que estas categorías se prestan perfectamente a una lectura adulta.

A esta propuesta habría que añadir la investigación y puesta en práctica de una educación que evite que las instituciones educativas sean excesivamente cubiculares y exista una débil articulación entre los saberes y el equipo docente –características extraídas por el catedrático de sociología Fernández Enguita (1997)– y, por el contrario, abogue por la interdisciplinariedad –siempre que tenga una razón de ser y aporte beneficios–, propiciadora de la interacción entre la comunidad educativa y fuerza motivadora para el alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Bibliografía utilizada para la elaboración de la Unidad didáctica:

AUSUBEL, D. P, NOVAK, J.D, HANESIAN, H (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas: México.

GARCÍA LORCA, F. (2012). *Romancero gitano*, ed. de Lumbreras García, Pedro y Lumbreras Sanchón, Sara. Madrid: Akal.

GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comare.

MARTÍN OÑATE, A. (texto), IDÍGORAS y PACHI (ilustraciones) y CERVANTES, C. (color, ilustraciones y diseño) (2007). *La Generación del 27: Sus orígenes y sus protagonistas*. Málaga: Consejería de Educación Junta de Andalucía.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

5.2. Bibliografía utilizada para la elaboración del Proyecto de innovación:

CASTELLÓ, M., BAÑALES FAZ, G. y VEGA LÓPEZ, N. A. (2010). “Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), Nº 22: pp. 1253-1282.

CARRACEDO MANZANERA, C. (2009). “Diez ideas para aplicar el cine al aula”, en *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Filipinas: LSA Printing Press, Inc: pp. 229-267.

GARCÍA GUZMÁN, A., SALVADOR MATA, F. y RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2010). “La investigación cualitativa en el desarrollo de la competencia escritora de escolares con necesidades educativas especiales”, *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 54, abril de 2010: pp.72-78.

RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, Planeta.

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/guionquees.htm>. Recuperado el 1 de Mayo de 2014.

5.3. Bibliografía mencionada y utilizada para la elaboración del presente trabajo:

AG ASSARID, Moussa. (2009). *Los niños del desierto. Una escuela entre los tuaregs*. Barcelona: Sirpus.

ALONSO-TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela. Motivar en la familia*. Madrid: Morata.

ANDERSEN, H. C. (1959). *Cuentos completos*. Barcelona: Editorial Labor.

BERNAL AGUDO, J.L. (2007). *Comprender nuestros centros educativos: perspectiva micropolítica*. Barcelona: Mira.

BINABURO ITURBIDE, J. A. (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*. Sevilla: Fundación ECOEM.

BRIZ, E. (1998). *La evaluación en el área de Lengua y Literatura*. Barcelona: Horsori.

CASANOVA, O. (1988). “Dos oídos y una sola boca”, en *Ética del silencio*. Madrid: Anaya: pp. 69-104.

CERRILLO TORREMOCHA, C. (2005). “La animación a la lectura desde edades tempranas”, *Idea La Mancha, I, 1* (2005): pp. 99-106.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

COLOMER, T. (1996). “Eterna caperucita. La renovación del imaginario colectivo”, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, n° 87* (oct. 1996): pp. 7-19.

- (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8* (1996). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza: pp. 127-171.

- (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, *Revista de educación, núm extraordinario 2005*: pp. 203-215.

DAHL, R. (1999). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alter.

DÍAZ-PLAJA, A. y PRATS, M. (1998). “Literatura infantil y juvenil”, en Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Baelona: ICE-UB/Horsori: pp. 191-214.

ENGUITA FERNÁNDEZ, M. (1997). “La educación en una sociedad de cambio”, en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori: pp. 59-67.

FARRÉ SALVÁ, F. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.

GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comare.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

GRIMM, J. y W. (1992). “La bella durmiente”, “Blanca nieves”, “Caperucita Roja”, “La ondina”, “La ondina en el estanque”, en *Cuentos de la infancia y del hogar*. Madrid: Anaya.

JARNÉS, B. (2007). *Cuentos de agua*, ils. de Ana G. Lartitegui, introd., ed. y glosario de Elvira Luengo Gascón. Zaragoza, PUZ / IEA / IET («Larumbe Chicos», 8).

LUENGO GASCÓN, E. (2009). “Semiología del teatro y de la dramatización, de la teoría a la praxis”, *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, Nº 7, 2: 53-86.

LUENGO GASCÓN, E. (2010). “Otra mirada del género a través del cómic juvenil y del álbum infantil: mitos, miedos y laberintos”. En Celia Vázquez (Ed.) *Diálogos intertextuales 3: En busca de la voz femenina*. Suiza: Peter Lang, pp. 169-198.

MACHADO, A. M. (2008). “Derecho de ellos y deber nuestro (Literatura Infantil: ¿Para qué?)” en *Leer Placer*. II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Jaén: Luis Vives.

- (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

MATUTE, A. M. (1956). *Los niños tontos*. Valencia: Media Vaca.

MORALES VALLEJO, P. (2009). “El profesor educador”. En P. Morales Vallejo. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar: pp. 91-150.

NAVAL, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.

NERUDA, P. y FERRER, I. (2006): *Libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.

NÓSTLINGER, Ch. (1980): *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*. Madrid: Alfaguara.

OSORO, K. (2002). “La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas”, en *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España: pp. 307-325.

PELEGRÍN, A., SOTOMAYOR, M. V. y URDIALES, A. (eds.) (2008). *Pequeña memoria recobrada: Libros infantiles del exilio del 39*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PERRAULT, Ch. (1980). “Caperucita roja”, en Bettelheim, B. *Los cuentos de Perrault*. Barcelona: Crítica.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

POSADAS ÁLVAREZ, R. (2013) “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, (6). Recuperado de http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm.

PROPP, V. (1928). *Morfología del cuento folclórico*. Madrid: Editorial fundamentos. Primera edición en 1971.

RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Edit. Planeta.

RODRÍGUEZ ALMODOVAR, A. (1995). “El príncipe encantado”, “Juan el de la vaca”, “La hormiguita” en *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid: Anaya.

- (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

RUIZ BIKANDI, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

TEJERINA LOBO, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2003). *Informe sobre el desarrollo mundial de las Telecomunicaciones*. Ginebra: ITU.

Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación: <http://www.catedu.es/webcatedu/>

Centro virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>

Portal de Educación del Gobierno de Aragón: <http://www.educaragon.org/>

Universidad de Zaragoza: <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>

Otras consultas:

Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa (2011). Guía de aplicación del Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Cuento Contigo (2006). Guía de convivencia del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Programación anual del Dpto. de Lengua castellana y Literatura, del IES “Andalán” (curso 2013-2014).